

**Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje**



El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas.

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Jose Efrain Carrera Salcido

Mexicali, Baja California, 24 de abril de 2023.

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas.

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Jose Efrain Carrera Salcido

APROBADA POR

Dra. Lilia Martínez Lobatos
Directora de tesis

Dra. Zulema Córdova Ruíz
Sinodal

Dra. Mariza Guadalupe Méndez López
Sinodal

Dra. Laura Emilia Fierro López
Sinodal

Dra. Luz Marina Chung
Sinodal

Mexicali, Baja California, 24 de abril de 2023.

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar, a mi directora de Tesis, Doctora Lilia Martínez Lobatos, por todo su apoyo, guía, exigencia, paciencia y dedicación para el desarrollo de esta Tesis. Todo el esfuerzo realizado ha dado como fruto un estudio realizado con disciplina y esmero.

A las Doctoras Zulema Córdova Ruíz y Mariza Guadalupe Méndez López por su colaboración, sus recomendaciones y su tiempo invertido en las reuniones y en todas las áreas que implicó el abordar el tema de gestión y los docentes de lenguas.

A mis padres y familiares por su paciencia, amor y cariño. Así también, como a mi mejor amiga Fernanda Valencia.

A Oscar Sandoval Valle, quien ha sido una persona muy importante en mi vida y a quien le dedico directamente este proyecto como muestra de un camino que se inició, y que, por circunstancias de la vida, no pudo terminarlo conmigo. Esta Tesis es dedicada en su honor. Gracias por tu apoyo incondicional, por tu amor y por toda tu paciencia, por entender el sacrificio que implicó el seguir desarrollándome profesionalmente, por ti y para ti. Gracias por todo el camino académico y profesional que recorrimos juntos.

Finalmente, pero no menos importante, agradezco a Dios por haberme permitido llegar a este nivel de desarrollo profesional. Gracias por los retos, por los aprendizajes, por los buenos y malos momentos que me hicieron dudar si continuaba con ello. Gracias por las lecciones de vida y de disciplina que me dejaron estos tres años de desarrollo profesional, personal, y laboral.

Índice

| | |
|--|----|
| Capítulo I Introducción | 9 |
| 1.1 Antecedentes | 10 |
| 1.2 Planteamiento del problema..... | 17 |
| 1.3 Objetivos de Investigación..... | 19 |
| 1.4. Justificación | 20 |
| Capítulo II Marco Contextual | 23 |
| Programas Locales de Formación en la Enseñanza de Lenguas para la Instrucción en la Gestión en Centros Educativos..... | 23 |
| Centros de Idiomas | 27 |
| Marco Conceptual | 30 |
| 2.1. Introducción a la Administración..... | 31 |
| 2.1.1 <i>Corrientes Conceptuales de la Administración</i> | 32 |
| 2.1.1.1 Escuelas de Pensamiento en la Administración | 35 |
| 2.1.2 <i>Administración y Gestión Educativa: una revisión conceptual</i> | 39 |
| 2.1.2.1 Dimensiones y Tipos de Gestión Educativa. | 46 |
| 2.1.2.2 Modelos de Gestión | 51 |
| 2.2 Instituciones Educativas..... | 55 |
| 2.2.1 <i>Clasificación de las Instituciones Educativas en México</i> | 56 |
| 2.2.2 <i>Centros de Idiomas como Instituciones Educativas: conceptualización y estructura organizacional</i> | 61 |
| 2.2.2.1 Estructura Organizacional de los Centros de Idiomas | 64 |
| 2.2.2.2 Los Procesos de Gestión en Centros de idiomas | 71 |

| | |
|--|-----|
| 2.3. El Docente de lenguas como Gestor en Centros de Idiomas | 76 |
| 2.3.1 <i>El Perfil del Docente de Lenguas como Gestor en Centros de Idiomas</i> | 78 |
| 2.3.2 <i>Competencias Genéricas y Específicas del Docente de Lenguas como Gestor en Centros de Idiomas</i> | 82 |
| 2.3.3 <i>Roles y Funciones del Docente de Lenguas como Gestor Académico en Centros de Idiomas</i> | 86 |
| 2.3.4 <i>Gestión Académica en Centros de Idiomas</i> | 94 |
| 2.3.5 <i>Gestión Curricular en Centros de Idiomas</i> | 96 |
| 2.3.5.1 Principios de Articulación Curricular para Programas de Lenguas en Centros de Idiomas..... | 100 |
| 2.3.5.2 Modelos de Articulación Curricular para Programas de Idiomas..... | 102 |
| 2.3.6 <i>Evaluación y Acreditación de Centros de Idiomas y sus Programas de Estudio</i> | 104 |
| 2.3.7 <i>Calidad Educativa de Programas de Lenguas Ofertados en Centros de Idiomas</i> | 108 |
| 2.3.7.1 Estándares de Control de Calidad de Programas de Idiomas..... | 112 |
| Capítulo III Metodología | 118 |
| 3.1 Enfoque Mixto | 118 |
| 3.2 Alcance de Investigación..... | 119 |
| 3.3 Análisis Documental..... | 120 |
| 3.4 Población de Estudio..... | 121 |
| 3.5 Enfoque Cuantitativo | 126 |
| 3.5.1 <i>La Encuesta como Técnica Cuantitativa</i> | 127 |
| 3.5.2 <i>Piloteo y Validez de Instrumento</i> | 128 |
| 3.5.3 <i>Muestreo</i> | 129 |
| 3.6 Enfoque Cualitativo | 130 |
| 3.6.1 <i>La Hermenéutica filosófica</i> | 132 |
| 3.6.2 <i>La Entrevista a Profundidad</i> | 135 |

| | |
|--|-----|
| 3.6.2.1 Guión de Entrevista Semiestructurada como Instrumento de Recolección de Datos Cualitativos..... | 138 |
| 3.6.3 Piloteo de Instrumento..... | 139 |
| Capítulo IV Análisis e Interpretación de Resultados | 141 |
| 4.1 Resultados cualitativos..... | 143 |
| 4.1.1 Coordinador Académico..... | 144 |
| 4.1.2 Formación del Profesor de Lenguas..... | 149 |
| 4.1.3 Competencias Docentes Específicas..... | 153 |
| 4.1.4 Observación del personal docente..... | 158 |
| 4.1.5 Seguimiento a Estudiantes..... | 164 |
| 4.1.6 Gestión del Aprendizaje..... | 169 |
| 4.1.7 Currículo Institucional..... | 173 |
| 4.1.8 Articulación Curricular..... | 178 |
| 4.2 Resultados cuantitativos..... | 182 |
| Capítulo V Conclusiones | 196 |
| Referencias..... | 207 |
| Anexos | 223 |
| Anexo 1..... | 223 |
| Anexo 2..... | 225 |

Índice de tablas y figuras

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 <i>Programas Locales de Formación en la Enseñanza de Lenguas para la Instrucción en la Gestión de Centros Educativos</i> | 24 |
| Tabla 2 <i>Centros de Idiomas de Educación Continua en Mexicali Baja California</i> | 28 |
| Tabla 3 <i>Centros de Idiomas Dependientes en Mexicali Baja California</i> | 28 |
| Tabla 4 <i>Corrientes Conceptuales de la Administración</i> | 34 |
| Tabla 5 <i>Escuelas de Pensamiento de la Administración</i> | 35 |
| Tabla 6 <i>Administración Educativa y Gestión Educativa</i> | 44 |
| Tabla 7 <i>Niveles de Gestión Educativa</i> | 47 |
| Tabla 8 <i>Modelos de Gestión</i> | 51 |
| Tabla 9 <i>Características del Docente de Lenguas como Gestor en Centros de Idiomas</i> | 78 |
| Tabla 10 <i>Responsabilidades y Actividades del Docente de Lenguas como Gestor Académico en Centros de Idiomas</i> | 87 |
| Tabla 11 <i>El Docente de Lenguas en Instituciones Educativas Públicas y Centros de Idiomas</i> | 89 |
| Tabla 12 <i>El Docente de Lenguas como Gestor Académico en Instituciones Educativas Públicas y Centros de Idiomas</i> | 90 |
| Tabla 13 <i>El Docente de Lenguas como Gestor de Nivel Medio en Instituciones Educativas y Centros de Idiomas</i> | 91 |
| Tabla 14 <i>El Docente de Lenguas como Director en Instituciones Educativas Públicas y Centros de Idiomas</i> | 92 |
| Tabla 15 <i>Etapas, Roles y Productos para la Gestión Académica de Centros de Idiomas</i> | 101 |
| Tabla 16 <i>Áreas y Aspectos para la Evaluación y Acreditación de Centros Educativos y sus Programas de Estudio</i> | 105 |
| Tabla 17 <i>Género</i> | 183 |
| Tabla 18 <i>Edad</i> | 183 |
| Tabla 19 <i>Identificación del Coordinador Académico</i> | 184 |
| Tabla 20 <i>Presencia del Coordinador Académico en Salones de Clase</i> | 186 |
| Tabla 21 <i>Seguimiento de Inquietudes y Sugerencias de Estudiantes</i> | 188 |
| Tabla 22 <i>Atención del Coordinador a las Necesidades Académicas de Estudiantes</i> | 189 |
| Tabla 23 <i>Participación Colaborativa entre Coordinadores y Docentes de Lenguas</i> | 191 |
| Tabla 24 <i>Aprendizaje de Calidad</i> | 191 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 25 <i>Articulación entre Contenidos y Evaluaciones</i> | 192 |
| Tabla 26 <i>Información Compartida por Coordinadores Académicos</i> | 194 |
| Tabla 27 <i>Certificación de Lenguas Extranjeras</i> | 195 |
| | |
| Figura 1 <i>Dimensiones de la Gestión Educativa</i> | 48 |
| Figura 2 <i>Tipología de las Instituciones Educativas</i> | 57 |
| Figura 3 <i>Clasificación Organizacional de Centros de Idiomas</i> | 62 |
| Figura 4 <i>Organigrama Tradicional de un Centro de Idiomas</i> | 65 |
| Figura 5 <i>Estructura Organizacional Invertida</i> | 66 |
| Figura 6 <i>Modelo de Control de Gestión en Centros de Idiomas</i> | 72 |
| Figura 7 <i>Áreas de Gestión y Supervisión de Centros de Idiomas</i> | 94 |
| Figura 8 <i>Eurocentres Scale of Language Proficiency</i> | 113 |
| Figura 9 <i>Fases de Desarrollo Diseño Metodológico</i> | 124 |
| Figura 10 <i>Diseño Metodológico</i> | 126 |

Capítulo I Introducción

La investigación desarrollada en el campo de las lenguas requiere abordar estudios orientados hacia el perfil del docente de lenguas, especialmente como coordinador académico y las respectivas funciones que se derivan para los procesos de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas. Hoy en día, dichas instituciones, ya sean como centros educativos de educación continua, o bien, dependientes¹, al contar con una presencia global, requieren de docentes que colaboren como coordinadores académicos que, de manera directa, participen en la toma de decisiones en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad de los programas de lenguas extranjeras.

Se habla entonces de establecer una relación entre el docente de lenguas y los procesos de gestión académica y curricular, lo que implica analizar a profundidad una serie de elementos que influyen en este proceso de toma de decisiones. Cabe resaltar que esta relación no se percibe totalmente en dichas instituciones educativas debido al desconocimiento del rol del docente de lenguas como gestor y su importancia en las funciones de gestión académica y curricular, las cuales se han convertido en objeto de análisis para autores expertos en gestión educativa a nivel internacional.

Lo que antecede permite generar un espacio, por un lado, para explorar el rol del docente de lenguas como coordinador académico y, por el otro, analizar la opinión de estudiantes de

¹ De acuerdo al contexto de estudio en esta investigación, White et al. (2008) proponen dos tipologías de centros de idiomas: centros de idiomas de educación continua, los cuales son manejados por un individuo o grupo de personas; y los centros de idiomas dependientes, los cuales responden a un organismo central (universidades públicas y privadas) tanto en su administración como en su propuesta educativa.

centros de idiomas con respecto a la participación de coordinadores académicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en centros de idiomas.

1.1 Antecedentes

En México, un primer acercamiento a los docentes de lenguas, los centros de idiomas y sus procesos de gestión ha sido desarrollado por Gilbón y Gómez De Mas (1996), esto a consecuencia del II Congreso Nacional “La Investigación Educativa en los Ochenta, perspectiva para los Noventa. Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”, en donde se presentó el estado del conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México de 1982 a 1992.

Durante este encuentro de expertos en el campo de las lenguas, las autoras mencionan una reiterada preocupación de los participantes con respecto a la insuficiencia de información sobre investigaciones realizadas en el campo de las lenguas extranjeras, entre ellas el análisis de centros de idiomas y sus estructuras institucionales, ya que solamente se compartía un conocimiento pedagógico de manera separada en los distintos idiomas, tales como el francés e inglés.

Lo anteriormente expuesto dio lugar para que, Gilbón y Gómez De Mas (1996), realizaran un estudio mixto con alcance exploratorio sobre el desarrollo de los centros de idiomas, especialmente aquellos que forman parte de las instituciones de educación superior, con la finalidad de conformar una línea base de conocimientos, cualitativos y cuantitativos, sobre el desarrollo de los centros de lenguas permitiendo divulgar el conocimiento a diversas autoridades educativas, entre ellos directores, coordinadores académicos y jefes de departamentos institucionales.

De acuerdo a los resultados obtenidos por medio de entrevistas y encuestas, Gilbón y Gómez De Mas (1996) resaltan, a partir de un análisis contextual, la necesidad de conocer el impacto que conlleva la inserción de los centros de idiomas en la formación de los profesores de lenguas. En este sentido, identificar cómo estas instituciones aportan a la formación de profesores de lenguas extranjeras a través de su organización institucional, denominadas direcciones y/o coordinaciones, ya que, de acuerdo al planteamiento de las autoras, estas instituciones, sus direcciones y coordinaciones, así también como los servicios educativos que se ofertan suelen ser diferentes en cada contexto institucional. Asimismo, se hace presente una reiterada mención acerca de la escasez de estudios realizados y publicados con respecto a los centros de idiomas y su papel en la formación de docentes de lenguas, hecho que, de acuerdo con Gilbón y Gómez De Mas (1996) se justifica a causa de la juventud del campo.

Por otro lado, aunque el campo de las lenguas en México sea relativamente joven, ello no ha impedido el incremento de la demanda de docentes en diversas áreas del mercado laboral. Esto es planteado por Ramírez (2009) al mencionar que la causa principal asociada al crecimiento de licenciados en enseñanza de lenguas se debe al Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, firmado en 1994, con la finalidad de atender diversas demandas laborales, entre ellas la enseñanza del idioma inglés en el sector industrial y educativo.

A su vez, desde una perspectiva pedagógica, Ramírez (2011) añade que la participación de docentes de lenguas en estudios de investigación en dicho campo, además de aportar al estado del conocimiento, resalta el perfil profesional de quienes se encuentran realizando gestión en centros educativos. Esto es retomado por Özmen et al. (2016) al resaltar que los estudios de gestión curricular en el campo de las lenguas requieren la participación de los mismos docentes

ya que carecen de un acercamiento a la realidad de su perfil profesional y de las diversas competencias que aportan de manera significativa a los ambientes de aprendizaje de lenguas.

La referencia brindada por este conjunto de autores, sus posturas y planteamientos brinda espacio para añadir otros estudios y posturas que han aportado, a partir de un marco nacional e internacional, al estado del conocimiento para esta investigación, por lo cual se destacan tres áreas: docentes como gestores, programas de estudio en centros de idiomas y centros de idiomas, añadiendo que, en algunas de ellas, a pesar de constituirse como estudios actuales, estos se han desarrollado con menos profundidad, sobre todo a nivel nacional. Sin embargo, cabe destacar que los aportes son significativos y de relevancia para el análisis del perfil de egreso de profesores de lenguas, su campo laboral en la enseñanza de lenguas y su participación como gestores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del primer marco, con respecto a los aportes nacionales en relación a los docentes como gestores es posible encontrar cinco estudios, tres de ellos cualitativos, uno cuantitativo y uno mixto, respectivamente. En ellos, Flores y Flores (2007) y Ortega (2008) mencionan la importancia de generar nuevos conocimientos en relación al docente y la gestión de programas educativos y el alcance de ello con respecto a los procesos de gestión. Dichos autores afirman que, la investigación educativa que incorpore a docentes como objeto de estudio desde un enfoque de gestión, permite generar nuevos conocimientos para la organización y sistematización de las instituciones educativa de acuerdo a su propio contexto.

Para Davies (2009), Ramírez (2011) y Moreno y Montales (2015) es necesaria la existencia de docentes con perfil de gestores para satisfacer diversas necesidades académicas y curriculares en los distintos niveles educativos. En estos estudios, los autores plantean que los

perfiles de gestión son adoptados por el docente, quien, a partir de su práctica docente, realiza actividades de gestión académica y curricular: el docente es un gestor de conocimientos debido a que se encarga del programa que imparte, asimismo se vuelve un gestor de recursos humanos ya que participa colaborativamente con sus estudiantes, adquiriendo roles de supervisor y monitor; también es un gestor de recursos materiales ya que diseña material didáctico y participa en la selección y adaptación de aquellos materiales para complementar el proceso de enseñanza.

En lo que respecta a los aportes internacionales acerca del docente de lenguas como gestor, es posible ubicar siete estudios, cuatro de ellos cualitativos y tres mixtos, respectivamente. Para ello, autores como Christison y Stoller (1997) en conjunto con White et al. (2008) han logrado identificar las funciones del docente de lenguas como gestor de programas en centros de idiomas, desarrollando guías metodológicas aproximadas a la actividad de gestión curricular en instituciones educativas. De manera similar, Eksi y Yesim (2012), Tannacito (2013), Ackan et al. (2016) y Özmen et al. (2016) aportan la necesidad de ser el docente de lenguas quien realice funciones de gestión curricular para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de su participación en la toma de decisiones y la mejora de la calidad de los programas de estudio en términos de validez y reconocimiento internacional.

Dentro de las perspectivas nacionales de programas de estudio en instituciones educativas, estas se encuentran conformadas por cuatro estudios cualitativos, los cuales han sido desarrollados por Ortega (2008) y Martínez (2012) quienes proponen esquemas de gestión para abordar de manera simplificada las bases en materia de gestión de instituciones educativas. Debido a ello, dichos autores contemplan diversos modelos para la educación formal y educación no formal, ubicando a los docentes de lenguas dentro de este último considerando que, para ellos, los centros de idiomas forman parte de dicha categoría.

En relación a perspectivas internacionales es posible encontrar 18 estudios; 15 de ellos cualitativos y tres mixtos, respectivamente. White et al. (1991), White (2001), Alberta Education (2008), Fuku (2015) y Commission on English Language Program (2016) han realizado aportaciones con respecto a lineamientos para la gestión de programas de lenguas en centros de idiomas, por lo que explican un esquema de perfiles para el docente de lenguas como gestor curricular. Además, Sykes (2015), Shaikhelislamov y Makhmutova (2015) y McLellan (2017) proponen roles específicos para el docente de lenguas a partir de estudios estadísticos y un análisis sobre las tendencias de calidad educativa para mejorar los procesos de gestión.

En cuanto a la tercera área que conforma el estado del conocimiento de este estudio, es decir, los centros de idiomas, se menciona que existe un único estudio realizado por Gilbón y Gómez De Mas (1996), mismo que se describe al inicio de este apartado. En este, las autoras reiteran, tal como sucede en la producción de conocimientos con respecto a los docentes como gestores, una insuficiencia de estudios con respecto a dichos centros educativos para analizar su estructura institucional y su papel dentro del ambiente de formación de docentes de lenguas.

En contraparte, a nivel internacional, autores como White (2001) y White et al. (2008) destacan dentro de este aspecto por sus aportaciones teóricas en relación a la conceptualización y tipología de dichas instituciones, resaltando, para efectos de este estudio, los centros de idiomas de educación continua y los centros de idiomas dependientes, mismos que convergen con los planteamientos realizados por Martínez (2012) en relación a la gestión en centros educativos. Cabe mencionar que este bagaje teórico se aborda en el capítulo II de marco conceptual en este estudio.

A partir de lo anteriormente expuesto se plantea que, a nivel nacional, los estudios acerca del docente de lenguas como gestor y centros de idiomas requieren fortalecimiento ya que existe una insuficiencia en la producción de conocimientos en relación a la docente de lenguas y su actividad de gestión en dichas instituciones. El desconocimiento acerca del perfil del docente de lenguas y la importancia que conlleva su participación en la toma de decisiones para la mejora de los procesos educativos, así también como la falta de participación de los mismos docentes de lenguas en estudios que abordan dicha problemática son algunas de las causas que han propiciado esta baja producción de conocimiento.

Cabe destacar que producción más cercana con respecto a la gestión en instituciones educativas está orientada a la visualización del docente como gestor desde su práctica docente (Moreno y Montales, 2015), es decir, se considera que el docente posee un rol como gestor a partir del manejo de su contenido programático, el manejo de grupo y el diseño de material didáctico. Este hecho es retomado por Ramírez (2011) al mencionar que las tendencias en la investigación dentro de la enseñanza de lenguas contemplan comúnmente problemáticas y aspectos que se manifiestan en el salón de clase, ignorando en ocasiones otros objetos de estudio que también son de relevancia dentro de la disciplina, tal es el caso de los diversos roles que adquiere el docente más allá de impartir un curso al ser miembro de una institución educativa, entre ellos se pueden mencionar la actividad de tutoría, investigación y actividades de gestión académica y gestión curricular.

En cambio, países como Estados Unidos, Turquía, Inglaterra e India han realizado, a través de autores destacados, notables aportaciones que han otorgado un prestigio al perfil del docente de lenguas, permitiendo atender diversas necesidades en la formación de docentes de lenguas, entre las que destacan la práctica de la gestión en la enseñanza del idioma inglés y la

intervención del docente de lenguas como investigador dentro del ámbito de la gestión académica y gestión curricular.

Consecuentemente, el conjunto de estas aportaciones planteadas a lo largo de este apartado, se encuentran sustentadas en diferentes corrientes de pensamiento denominadas por García et al. (2009) como dimensiones, entre las que destacan dimensión administrativa, dimensión político – institucional y dimensión pedagógica. A partir de ellas se ha generado un marco de referencia para analizar al docente de lenguas desde una perspectiva organizacional, permitiendo ampliar su perfil a través de políticas institucionales para el manejo de recursos humanos, en este sentido, profesores y estudiantes, y recursos materiales (programas de estudio y materiales didácticos), los cuales son elementos de enfoque en la toma de decisiones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones educativas.

1.2 Planteamiento del problema

Caprica Education (2019) realiza una crítica en oposición a una afirmación que ha sido generalizada por instituciones educativas privadas en relación al docente y la gestión. Este autor declara que, al asegurar que el docente de cualquier área es competente para realizar actividades de gestión en todo centro educativo, se expone la credibilidad y la calidad educativa de la institución. Por esta razón argumenta que el éxito como gestor en el campo de las lenguas requiere, además de competencias específicas, desarrollar conocimientos y habilidades que solamente son adquiridos como docente de lenguas.

A partir de ello resulta conveniente mencionar que existen instituciones educativas en Mexicali, Baja California que desconocen la relevancia que conlleva la participación del docente de lenguas como coordinador académico. Este desconocimiento causa que los procesos de enseñanza y aprendizaje se vean afectados y, a su vez, que procesos específicos como la gestión académica y la gestión curricular se vuelvan complejos. Esto es planteado por White et. al. (2008), quienes afirma que una problemática que afecte el escenario académico y curricular de un centro de idiomas repercute en los resultados de los procesos de gestión y, por consiguiente, en la toma de decisiones ya que no intervienen las personas apropiadas al contexto educativo.

Esta afirmación ha llevado a autores como Heyworth (2013) y British Council (2013) a mostrar la importancia de contar con un perfil docente en procesos de gestión académica y curricular. Para ello, ambos autores plantean que en dichas gestiones es importante contar con profesores que demuestren conocimientos y habilidades referentes a la enseñanza y aprendizaje de lenguas para brindar apoyo al trabajo académico de la institución.

Considerando los argumentos y perspectivas los autores ya mencionados hasta este apartado, se pretende colocar al docente de lenguas como objeto de estudio para analizar su participación como coordinador académico y su labor en los procesos de gestión académica y curricular en centros de idiomas, así también como al estudiante como un segundo elemento de análisis que permita explorar esta distinción del docente de lenguas como coordinador académico. Para ello se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la participación del docente de lenguas como coordinador académico, así también como la percepción de estudiantes inscritos en centros de idiomas, con respecto a las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas en la ciudad de Mexicali, Baja California?

1.3. Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar la participación del docente de lenguas como coordinador académico, así también como la percepción de estudiantes inscritos en centros de idiomas, con respecto a las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas de educación continua y dependientes en la ciudad de Mexicali, Baja California.

Objetivos Específicos

- I.** Definir constructos teóricos base de la gestión educativa para comprender la relación entre el docente de lenguas y su actividad como gestor educativo.
- II.** Revisar la clasificación existente de las actividades que forman parte de la gestión académica y gestión curricular en centros de enseñanza de idiomas.
- III.** Interpretar la percepción de estudiantes inscritos en centros de idiomas de educación continua y dependientes con respecto al impacto de la participación de coordinadores académicos en los procesos de aprendizaje de lenguas.
- IV.** Determinar la participación que resulta de la gestión académica y curricular realizada por el docente de lenguas como gestor en centros de idiomas y el alcance de esta en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.4. Justificación

La gestión de centros de idiomas es una actividad que puede ser asumida en cualquier momento por docentes de lenguas durante su trayectoria profesional. Para ello, es necesario contemplar, por un lado, una formación que apoye el proceso de gestión y, por otro lado, conocer los programas educativos que ofertan dichas instituciones.

Contar con un perfil en la enseñanza de lenguas facilita la participación del docente en actividades de gestión, ya sea como coordinador académico, de área o programas, o en casos particulares, como director académico de centros de idiomas. A su vez, esto brinda al docente de lenguas un conjunto de herramientas que apoyan la gestión académica y curricular de la institución. Ramírez (2011), a partir de un estudio exploratorio acerca del estatus laboral de docentes de inglés en México, encontró que un 7% de egresados de programas de formación para enseñanza de lenguas se encontraban laborando en puestos de dirección y coordinación en el área de idiomas. Tiempo después, la Universidad Autónoma de Baja California (2015) registró un incremento de un 23.9% de egresados de programas de formación para la enseñanza de lenguas laborando en puestos de coordinación de áreas o programas de idiomas y dirección de centros educativos.

En el caso de esta institución, aunque sus planes de estudio han sido relativamente de reciente creación, tanto en el Plan de Estudios 2006 (Licenciatura en Docencia de Idiomas) como el Plan de Estudios 2015 (Licenciatura en Enseñanza de Lenguas) incluyen una asignatura relacionada a la gestión, registrada en ambos planes como Administración Educativa.

Pese a que ambos planes convergen en la inclusión de esta asignatura de gestión educativa para ampliar el campo ocupacional del profesionista, es importante resaltar que ésta se

encuentra diseñada con el único objetivo de analizar, de manera introductoria, la actividad administrativa en instituciones educativas a través de la conceptualización de terminología básica, por lo que la consolidación de conocimientos y habilidades en relación a la gestión de áreas y programas de idiomas es insuficiente y repercute en el desempeño del profesor de lenguas cuando colabora como coordinador académico. Resulta importante añadir que, en ambos planes de estudio, también existen asignaturas que, aun cuando podría existir contenido vinculado a la gestión, ello no es contemplado formalmente dentro del perfil del egresado como coordinador académico, ya que algunas de ellas aportan mayormente al desarrollo de competencias disciplinarias.

Por otro lado, dentro de la gestión de programas de estudio, es importante dar lugar a la participación de los centros de idiomas. Debido a la relación directa que tienen estos centros educativos con respecto a actividades de gestión, se menciona que, en Mexicali, Baja California es posible encontrar la presencia de 26 centros de idiomas, mismos que ofertan programas de estudio en dos modalidades: educación continua, destacando instituciones como English Center, ESL Institute, Ispeak y Pathways School of Languages, entre otras. Por otro lado, los dependientes, entre los cuales se encuentran Cetys Centro de Idiomas, Centro de Idiomas UVM, Centro de Idiomas Universidad Xochicalco y UNISER A.C., esta última por parte de la Universidad Autónoma de Baja California.

Al mencionar estas modalidades y sus respectivas instituciones es posible inferir que existe la figura de un gestor para el manejo académico y curricular de la institución, ya sea a través de una coordinación académica, de área o programa de idiomas, o en su caso, de una dirección académica. De acuerdo a un estudio llevado a cabo por la Universidad Autónoma de Baja California (2015), el 55.6 % de los empleadores del sector educativo considera que la

coordinación de idiomas es uno de los campos laborales con áreas de oportunidad para el docente de lenguas; cifra que a su vez permite corroborar la necesidad de contemplar la gestión académica y gestión curricular como un área de relevancia dentro de los programas de formación docente.

En resumen, la actividad de gestión en centros de idiomas contempla dos aspectos importantes para discusión en estudios de investigación, siendo el primero el primero el docente de lenguas como gestor. Actualmente, los perfiles de egreso de programas de formación para la enseñanza de lenguas han permitido que el docente de lenguas realice actividades de gestión, fungiendo como coordinadores, o en su caso, como directores de instituciones educativas. Por esta razón, los centros educativos y sus programas de estudio juegan un papel relevante. Tanto la naturaleza organizacional de la institución como sus diversos programas de estudio permiten analizar al docente de lenguas dentro de su propio contexto, es decir, desde la enseñanza de lenguas ya que las habilidades de gestión de conocimiento se transforman en habilidades de gestión organizacional contemplando aspectos académicos y curriculares.

Finalmente, realizar estudios sobre gestión en centros de idiomas permite a los docentes de lenguas participar directamente en la toma de decisiones, proponiendo mejoras en función del proceso de enseñanza contemplando la filosofía educativa institucional y marcos curriculares. Además, genera oportunidad para explorar nuevos temas en el campo de las lenguas, tales como el docente de lenguas y su formación como gestor académico y curricular, así también como desarrollar análisis de situaciones actuales con respecto a los centros de idiomas y sus procesos de gestión.

Capítulo II Marco Contextual

Comprender la naturaleza de esta investigación requiere situar diversos elementos de análisis que se hacen presentes en este estudio: el docente de lenguas como coordinador académico, los programas de formación en la enseñanza de lenguas para docentes de lenguas y los centros de idiomas. Con respecto al primer elemento, este corresponde al docente de lenguas y un nuevo rol dentro de su práctica educativa: coordinador académico. White et al. (2008) definen la noción de coordinador académico como la persona designada para el manejo, supervisión, organización y control de los recursos educativos para lograr el funcionamiento de la institución educativa. A partir de este rol, el docente de lenguas se convierte en el principal objeto de estudio para el análisis de los procesos de gestión académica y curricular para su participación en los procesos de toma de decisiones en relación a la enseñanza de lenguas en instituciones educativas, especialmente en centros de idiomas.

Programas Locales de Formación en la Enseñanza de Lenguas para la Instrucción en la Gestión en Centros Educativos.

Un segundo elemento que permite comprender el contexto de este estudio se enfoca en el conjunto de programas de formación inicial para la instrucción de docentes de lenguas. Actualmente, los directivos de instituciones educativas buscan que los egresados de los diversos programas de licenciatura en la enseñanza de lenguas desarrollen, además de competencias disciplinarias, nuevos conocimientos y habilidades para satisfacer las necesidades del campo laboral, siendo un caso particular la gestión en centros de idiomas. Específicamente, en Baja California y, por su cercanía geográfica, en Sonora, los programas de formación en la enseñanza de lenguas se hacen presentes en instituciones de educación superior públicas y privadas, estos se muestran en la tabla 1 a continuación.

Tabla 1*Programas Locales de Formación en la Enseñanza de Lenguas para la Instrucción en la**Gestión de Centros Educativos*

| Estado | Institución Educativa | Sector | Programa | Perfil de Egreso | Campo Ocupacional |
|------------------------|---|---------------|---|--|---|
| Baja California | Universidad Autónoma de Baja California | Público | Licenciatura en Enseñanza de lenguas | Plantear estrategias didácticas a través de teorías, enfoques y métodos de enseñanza de lenguas, evaluar procesos de enseñanza – aprendizaje e intervenir en el proceso educativo en instituciones públicas y privadas. | Instituciones públicas y privada como profesor de lenguas, formador de profesores de lenguas, gestor en el aprendizaje de lenguas, coordinador o responsable de área o programas de lenguas. |
| Baja California | Universidad del Desarrollo Profesional | Privado | Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés | Elaborar recursos didácticos para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Diseñar e implementar programas y estrategias de evaluación para la enseñanza del idioma inglés en diversos escenarios y modelos de educación. | Instituciones educativas de nivel medio superior y superior. Instituciones especializadas en la enseñanza de idiomas. Centros de capacitación empresarial. Capacitación para la enseñanza del inglés. Coordinación de departamentos. |
| Sonora | Universidad Estatal de Sonora | Público | Licenciatura en Enseñanza del Inglés | Dominio de los procesos lingüístico-comunicativos del inglés, implementación de los procesos psicopedagógicos en la enseñanza del inglés. Implementación de aplicación de las estrategias de evaluación en la enseñanza del inglés. | Instituciones de educación básica, media superior y superior en el sector público y privado ejerciendo como profesor de lenguas. |

Elaboración propia con datos de Universidad Autónoma de Baja California (2015), Universidad del Desarrollo Profesional (s.f.) y Universidad Estatal de Sonora (2008)

Tal como se aprecia en la tabla 1, los programas locales de formación en la enseñanza de lenguas para la instrucción en la gestión de centros educativos se encuentran, de manera inicial, situados para que el profesor adquiriera competencias disciplinarias para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con relación al perfil de egreso, los programas de formación que se ofertan en el estado de Baja California convergen en la intervención de los procesos educativos para atender necesidades de diversos sectores en la educación, entre ellas la gestión en instituciones educativas.

De manera particular, la Universidad Autónoma de Baja California (2015), a través de su programa de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, permite que el docente de lenguas participe en el proceso educativo más allá de la actividad dentro del salón de clase; esto se ve reflejado en el campo ocupacional de la profesión, donde se menciona que el profesor de lenguas puede prestar sus servicios en instituciones públicas y privadas como coordinador académico, coordinador de departamento, área y/o programas de lenguas, es decir, como coordinador de idiomas. Esta inserción se lleva a cabo por medio de la asignatura administración educativa, asignatura de carácter obligatorio que es cursada durante la etapa terminal. Sin embargo, a pesar de existir una relación entre el profesor de lenguas y la actividad de gestión, esta asignatura se imparte únicamente un semestre, por lo que la adquisición y el conocimiento de competencias disciplinarias en la actividad de gestión resultan insuficientes.

Por su parte, mientras que en la institución pública la formación en relación a la gestión resulta insuficiente, la institución privada plantea la importancia de formar profesores de lenguas con conocimientos organizacionales y corporativos para su labor en las diversas instituciones educativas. Tal es el caso de la Universidad del Desarrollo Profesional, ubicada de igual manera en Baja California, quien busca formar profesionales con manejo no sólo del idioma inglés, sino

dotar con los conocimientos y habilidades requeridos para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, a través de roles pedagógicos y administrativos. Para ello, el programa busca que el egresado gestione recursos humanos, materiales y financieros para aportar a la enseñanza del inglés a través de asignaturas teórico-prácticas como inducción a la empresa, estadística financiera, docencia empresarial, administración de empresas, normatividad y procedimientos educativos, estadía laboral, planeación estratégica, habilidades ejecutivas y plan de negocios. Cabe mencionar que estas asignaturas son cursadas durante un semestre, de tal manera que la estructura de los contenidos de formación aporte a la actividad profesional del profesor de lenguas más allá de su práctica en el salón de clase.

A su vez, debido a la cercanía geográfica con Baja California, es importante mencionar el papel que juega la Universidad Estatal de Sonora con respecto a la formación de profesores de lenguas como gestores de centros educativos. Antes de situar el programa en relación a su propósito de formación, es necesario recalcar la noción de gestión que se hace presente en los antecedentes de este. Para dicha institución, la gestión implica el conocimiento de lineamientos del sistema educativo que guían la práctica educativa del docente en función de los perfiles de egreso de los diversos programas de la educación básica, media superior y superior. Dicho de otra manera, la necesidad de formación docente en la actividad de gestión radica en la importancia de conocer la normatividad de los programas educativos nacionales para gestionar los contenidos de programas que se imparten. Es por ello por lo que, a partir de la asignatura de administración educativa, el profesor de lenguas se enfoca en identificar las bases históricas y adaptaciones que conforman los diversos programas de inglés que han tenido lugar desde la formalización de la enseñanza de lenguas en México.

A partir de lo anterior se plantea que los programas de formación de profesores de lenguas como gestores en centros educativos adoptan un papel relevante con respecto a la práctica de la gestión a través del profesor de lenguas dentro del contexto laboral. Se habla entonces de necesidades de formación del docente de lenguas en el manejo de recursos humanos y materiales para mejorar los procesos educativos a nivel institucional, así también como una única necesidad de identificar las bases normativas y operativas del sistema de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a nivel nacional en función de perfiles de egreso en los diversos niveles educativos del país.

Este planteamiento se ve reflejado a partir de los programas que se presentan en la tabla 1, mismos que constituyen un claro ejemplo de la diversidad de estas necesidades en el campo ocupacional al que el profesor de lenguas tiene acceso. Además de las competencias disciplinarias que se desarrollan como constructor del proceso de enseñanza, la gestión se inserta en el campo ocupacional respondiendo a necesidades institucionales, o en su caso, se hace presente como parte de una normatividad en un sistema de enseñanza nacional. Sin embargo, aunque dentro de estos programas se abra un espacio al docente de lenguas como gestor, no todos los programas cuentan con asignaturas que permitan, además de identificar elementos teóricos importantes, consolidar competencias específicas en el manejo de recursos de las instituciones educativas, ya sean recursos humanos o materiales.

Centros de Idiomas

Los centros de idiomas son, para efectos de este estudio, un contexto de análisis indispensable ya que corresponden al escenario donde se presentan las prácticas de gestión académica y curricular. De acuerdo con White et al. (2008), los centros de idiomas son instituciones educativas con mayor demanda de profesionales en la enseñanza de lenguas que

forman parte de un organigrama administrativo. Dichos autores definen a los centros de idiomas como instituciones que proveen un servicio educativo de enseñanza de lenguas a través de diversos programas de estudio en diversas modalidades.

Hoy en día, estas instituciones se han expandido alrededor del mundo, surgiendo como centros educativos que promueven la educación continua a través de cursos privados, o en su caso, como centros educativos que responden a una entidad en términos de normatividad y operatividad y que ofertan sus programas educativos a determinado público de estudiantes. Para ejemplificar esta distribución, las tablas 2 y 3 mencionan los centros de idiomas actuales que ofertan sus programas de lenguas en Baja California, específicamente en la ciudad de Mexicali, mismos que se distribuyen en centros de idiomas de educación continua y centros de idiomas dependientes.

Tabla 2

*Centros de Idiomas de Educación Continua
en Mexicali Baja California*

English Center
ESL Institute
Pathways School of Languages
iSpeak
Prolingua Language Center
Instituto Parlant
Speaking Quality Academy
Glish Mexicali
Escuela de inglés Express
Instituto de Idiomas Mexicali
School Kids Mexicali
Estudio 32
English Language Club
Wernicke School

Elaboración propia

Tabla 3

*Centros de Idiomas Dependientes en
Mexicali Baja California*

UNISER A.C.
Cetys Centro de Idiomas
Centro de Idiomas Universidad Xochicalco
Centro de Idiomas de la Universidad
Politécnica de Baja California
Grupo Educativo 16 de septiembre
Universidad Vizcaya de las Américas

Elaboración propia

La relevancia que poseen los centros de idiomas de educación continua y dependientes permite la exploración directa del profesor de lenguas como un elemento activo en funciones de gestión académica y curricular. Dentro de los centros de idiomas de educación continua, la normatividad académica y operativa surge a partir de la creación de un sistema de enseñanza privada que responde a necesidades particulares de su mercado. En cambio, en los centros de idiomas dependientes estos responden en todo momento y responden ante un organismo que ya cuenta con una normatividad institucional la cual debe funcionar de la misma forma, independientemente de los programas educativos que se oferten y la zona territorial en donde se ubique la institución.

Marco Conceptual

Este capítulo analiza con mayor profundidad los aspectos mencionados en el apartado anterior, resultando entonces el abordaje de cuatro elementos que proveen además de autores destacados en el campo de las lenguas, aportaciones teóricas y conceptuales que son de relevancia en la disciplina de la gestión educativa.

El primer elemento se encuentra conformado por la administración y sus principales antecedentes históricos, los cuales dan origen a los diversos conceptos y teorías que han conformado las escuelas de pensamiento en el campo de la administración. Es en este conjunto de componentes donde se analizan las aportaciones de diversos autores en relación a la administración científica y cómo estos son trasladados a la ciencia educativa a través de una variante disciplinar: la administración educativa.

Posteriormente, a través de la revisión conceptual de la administración educativa, el segundo elemento toma lugar a través de la gestión como resultado de la actividad administrativa aplicada al campo de la educación para que, después de ello, se analicen las instituciones educativas que proveen servicios educativos en México, particularmente los centros de idiomas, los cuales conforman el tercer elemento de análisis en este marco conceptual. Asimismo, en esta tercera, además de analizar la conceptualización de dichos centros educativos, se aborda su estructura organizacional, así también como sus procesos de gestión, particularmente la gestión académica y curricular.

Finalmente, el cuarto elemento corresponde al objeto de estudio en esta investigación: el docente de lenguas, quien pasa de ser un componente en el proceso de construcción del conocimiento a un participante activo en los procesos de gestión académica.

Dentro de esta última unidad de análisis se revisa la propuesta de diversos autores con respecto a las características y roles que expanden el perfil de los docentes de lenguas en los procesos de gestión académica y gestión curricular con la finalidad de articular la realidad de estos fenómenos de gestión presentes en los centros de idiomas con el papel que juega la formación profesional del docente en relación a competencias disciplinares y específicas en los procesos de gestión para la mejora de los procesos de aprendizaje de lenguas.

2.1. Introducción a la Administración

El surgimiento de organizaciones para satisfacer las necesidades de la sociedad ha propiciado el nacimiento de un campo de estudio dedicado exclusivamente a las organizaciones y su comportamiento. Salas (2003) emplea el término administración como una disciplina con gran oportunidad para la aportación de teorías, métodos, y técnicas, mismos que son aspectos fundamentales para el estudio de organizaciones, tanto aquellas dedicadas a la producción y venta de bienes, como aquellas donde se desarrolla un servicio. Por su parte, Marcó et al. (2016) reafirman la ideología de Salas con respecto a la utilidad de la administración y su impacto en el estudio de las organizaciones. A partir de ello, los autores contemplan dos campos de conocimiento humano que permiten establecer una relación íntima entre la administración como ciencia y la administración como práctica: la teoría de las organizaciones y la teoría general de la administración. La primera, tal como su nombre lo indica, refiere al estudio de las organizaciones en función de su estructura y comportamiento. En cambio, la teoría general de la administración concierne a los aportes teóricos y enfoques con respecto al objeto de estudio. Además, esta teoría distingue un conjunto de variables significativas en estudios de la administración de las organizaciones, entre las más importantes destacan la estructura organizacional, las tareas y las personas.

Es importante mencionar que, en función de los objetivos planteados en este estudio, se da un mayor enfoque a la teoría general de la administración ya que se busca analizar los aportes teóricos y enfoques de la misma y posteriormente establecer una relación directa entre administración como ciencia y práctica en el ámbito educativo, especialmente en los centros educativos especializados en la enseñanza de lenguas y su estructura organizacional, ambiente donde el docente de lenguas se convierte en el principal objeto de estudio debido a los fenómenos de gestión dentro la organización.

2.1.1 Corrientes Conceptuales de la Administración

En relación a lo mencionado por Salas (2003) acerca de la utilidad de la administración, esta disciplina ha evolucionado con el paso del tiempo a causa de diversas teorías y corrientes de pensamiento; algunas de ellas enfocadas en las organizaciones y su estructura, mientras que otras consideran la participación del hombre en el funcionamiento y desarrollo de estas. Sin embargo, a pesar de su enfoque, esta diversidad de teorías y pensamientos se encuentran orientadas a un mismo fin: la organización misma, los miembros que la integran, los recursos para su funcionamiento y las tareas desarrolladas por los miembros en función de las necesidades de la organización.

Para comprender el proceso evolutivo de la administración, es necesario revisar las aportaciones teóricas que han dado lugar a las diversas conceptualizaciones en este campo disciplinar. El primer lugar lo encabeza Fayol (1916) quien, a través de una posición tradicionalista, define la administración como un arte de gobernar; un arte que desarrolla funciones administrativas, entre ellas planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Es en ese momento en el que, a partir de esta definición, el autor hace referencia a competencias y habilidades específicas en el administrador con la expectativa de desarrollar una serie de

procesos en función de una organización, sin importar su tipología o nivel organizacional que maneje, siendo ello el punto de partida para que diversos autores postulen diversas definiciones.

En segundo lugar, Terry y Rue (1982), considerando las funciones mencionadas por Fayol, argumentan que la administración concierne a una forma de trabajo; un proceso que guía a un grupo de personas en el cumplimiento de objetivos organizacionales. Es decir, conciben la administración como el método para cumplir con fines específicos, de manera que complementan los procesos de planeación, organización, dirección y control de la organización. Del mismo modo, Koontz y Weihrich (1993) retoman las funciones administrativas establecidas por Fayol y las canalizan a una práctica llamada administrar, la cual consiste en guiar a un grupo de personas hacia las metas u objetivos que forman parte de un plan organizacional. Además de guiar y cumplir en función de un proceso de planificación, estos autores postulan que la administración requiere un conjunto de cualidades que se desarrollan a partir de una teoría organizada y validada por el método científico.

A consecuencia de la variedad de aportaciones científicas con respecto a la noción de administración, la tabla 4 provee un concentrado de ellas.

Tabla 4*Corrientes Conceptuales de la Administración*

| Autor | Definición |
|--------------------------------|---|
| Fayol (1916) | La administración es el arte de gobernar a través de las funciones de organizar, dirigir, coordinar y controlar. |
| Terry y Rue (1982) | La administración es un proceso que guía a un grupo de personas en el cumplimiento de objetivos organizacionales complementando los procesos de organización, dirección, coordinación y control. |
| Koontz y Wehrich (1993) | Un proceso que guía a un grupo de personas hacia las metas u objetivos que forman parte de un plan organizacional. Este proceso requiere de cualidades que se desarrollan a través de teorías generadas por el método científico. |

Elaboración propia a partir de Salas, F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica.

Relacionando los diversos planteamientos y conceptos de Fayol (1916), Terry y Rue (1982), así también por Koontz y Wehrich (1993) la tabla 4 converge en la concepción de la administración como un conjunto de procesos que dirigen a los miembros de una organización en el cumplimiento de objetivos organizacionales. Se trata entonces de un proceso específico diseñado como un medio de trabajo para administradores quienes se encuentran como responsables de una organización, sin importar su naturaleza, clasificación o nivel organizacional. De ahí que, a través de la aplicación de estos procesos, el administrador desarrolla cualidades que solamente son adquiridas como resultado del conocimiento proporcionado por una ciencia. En paralelo a esta diversidad conceptual, es importante mencionar que las diversas concepciones que toman lugar en este estudio provienen de diversas corrientes de pensamiento de la administración.

2.1.1.1 Escuelas de Pensamiento en la Administración. Otro elemento relevante en relación a la evolución de la administración concierne a las escuelas de pensamiento que han surgido en la administración de las organizaciones. Tal como lo plantean Marcó et al. (2016), analizar las escuelas de pensamiento de la administración permite comprender los principios teóricos que han sido aportados al campo por un gran número de expertos ya que se habla de construcciones históricamente situadas, o bien, que se encuentran separadas del conocimiento social de su época histórica. Por esta razón, la tabla 5 describe la escuela clásica, la escuela humanística, y la escuela estructuralista.

Tabla 5

Escuelas de Pensamiento de la Administración

| Escuela | Representante | Aportaciones | Fundamento |
|----------------|---|--|--|
| Clásica | Taylor, Kliksberg, Gantt, Emerson, Gilberth y Gilberth y Fayol. | Principios de administración, políticas salariales, sistema de incentivos, eficiencia operativa y aprendizaje de actividades organizacionales. | Se basa en principios y normas para un mayor rendimiento y eficiencia en la productividad laboral y el manejo de los recursos materiales. |
| Humanística | Elton Mayo | Fenómenos sociales generados por experiencias sociales | Considera el aspecto social, la parte informal de la organización. Identificación de aspectos afectivos y sociales, derivados de un grupo social que contempla normas y comportamientos ajenos a las organizaciones. |

| | | | |
|-----------------|-------------|--|---|
| Estructuralista | Max Weber | Modelo organizacional que incluyera variables aplicables a la organización humana. | Especialización de la administración, es decir, se enfoca en el profesional que se especializa en la dirección de la organización, una persona que sigue las reglas y procedimientos que se diseñen |
| Empírica | Ernest Dale | La experiencia se vuelve la fuente del conocimiento. | La experiencia permite evitar errores en la práctica administrativa. Rechaza la teoría administrativa. |

Elaboración propia a partir de Marcó et al. (2016) Introducción a la gestión y administración en las organizaciones y Hernández y Ballesteros (1995) Fundamentos de Administración.

La importancia que conlleva identificar y comprender, por un lado, las aportaciones y, en consecuencia, los respectivos fundamentos de estas escuelas de pensamiento, permite analizar el impacto de esta disciplina en el comportamiento de las organizaciones. Tal es el caso de la escuela tradicionalista, la cual contempla los desarrollos teóricos y las perspectivas de la disciplina a partir de un marco científico generado como resultado de perspectivas organizacionales de pioneros en la administración, siendo Fayol (1916) y su teoría clásica de la administración, el más sobresaliente, y quien además de resaltar una definición de tipo organizacional acerca de la administración, establece un modelo de estudio basado en funciones que corresponden a un proceso administrativo aplicable a cualquier jerarquía dentro de la organización. Posterior a ello, diversos autores realizan aportaciones considerando elementos de la organización, entre ellos la relación trabajador y organización a través de la productividad y eficiencia de las tareas.

Por otro lado, la escuela humanística provee un análisis a partir de un modelo social en el que se establecen presunciones en relación a la productividad y eficiencia de las tareas organizacionales a partir de diversas variables, entre ellas las normas sociales. En cambio, la

escuela estructuralista plantea la burocracia administrativa como el medio para la especialización de la administración y la profesionalización de los miembros que son seleccionados para llevar a cabo funciones administrativas, siendo considerados por sus conocimientos y capacidades.

Finalmente, la escuela empírica propone, a través de la experiencia como fuente del conocimiento, un modelo de corrección de errores para aplicar las técnicas administrativas en la solución de problemas en diversos escenarios.

Es importante mencionar que, a partir de este abordaje acerca de las aportaciones y desarrollo de teorías administrativas de las diversas escuelas de pensamiento, cada una de ellas conduce a una postura de la administración científica a través de un conjunto de percepciones que contemplan al trabajador, su actividad dentro de la empresa y el resultado generado por su misma actividad. Algunas de ellas, como la escuela tradicional, rescata la necesidad de contar con una asesoría competente que permita erradicar métodos ineficientes y mal dirigidos y con ello ser capaz de distribuir la actividad de la empresa de manera correcta. Asimismo, cabe resaltar que esta actividad de asesoramiento no se realiza en todas las instituciones educativas en Mexicali, Baja California, especialmente en los centros de idiomas.

Aunque se asume que el docente se encuentre formado para participar en actividades administrativas, la institución debe, a partir del ingreso del docente, proveer un asesoramiento para dar a conocer los objetivos y metas institucionales, y clarificar las funciones administrativas y técnicas correspondientes, esto con el objetivo de proveer al docente con los recursos y elementos necesarios para garantizar una productividad acorde a lo esperado por dicha institución. En otras palabras, la escuela clásica provee los principios y funciones administrativas necesarios para el desarrollo productivo de la actividad administrativa del docente de lenguas como gestor educativo.

La formación y experiencia del docente, así también como el acompañamiento organizacional no deben ser los únicos elementos presentes en los ambientes de la administración. Para ello, la escuela humanística refleja que el ser humano es un ser social que interactúa en cualquier escenario de la vida generando experiencias sociales, mismas que constituyen el aspecto informal que se hace presente en todo momento de la actividad administrativa. Resulta necesario recalcar que, una de las características principales dentro de la disciplina de la enseñanza de lenguas es la interacción, el intercambio de ideas y experiencias que permitan ampliar y explorar las visiones en la práctica educativa, incluida la sensibilización hacia diversas culturas y estilos de vida.

A su vez, este intercambio de ideas y experiencias sociales abren paso al planteamiento de la escuela empírica. En este sentido se plantea que, aunque la educación persigue un mismo fin, este se lleva a cabo de diferentes formas de acuerdo al nivel y tipo de institución educativa. Analizar, retroalimentar y modificar la experiencia como gestor debe seguir siendo, a pesar de posturas en contra, una fase continua de la administración, pues la actividad administrativa persigue el mismo fin, aunque el escenario de práctica varíe de acuerdo al tipo de organización.

Finalmente, la escuela estructuralista propone una especialización para llevar a cabo la actividad administrativa. Desde esta propuesta se refleja la necesidad de comprender, formarse y avanzar en conocimientos y habilidades administrativas, pues es la única manera de profundizar en conocimiento acerca de las diversas teorías en dicho campo. De manera particular, en la enseñanza de lenguas, resulta no solo atractivo y útil, sino también un aspecto de sensibilidad hacia el trabajo detrás de la práctica, la participación de un conjunto de profesionales que, aunque se encuentren formados en diversas disciplinas, colaboran a través de un modelo transdisciplinar para evaluar y mejorar el servicio educativo de la institución.

Sin embargo, más allá de la administración como una ciencia que comparte antecedentes sociohistóricos y propuestas encaminadas a la mejora organizacional, es importante dar lugar a la administración como práctica organizacional, es decir en instituciones dentro de un contexto específico. Para ello, se sitúa a continuación la administración como actividad dentro de las ciencias de la educación.

2.1.2 Administración y Gestión Educativa: una revisión conceptual

El desarrollo tecnológico, económico y social ha propiciado el surgimiento de instituciones u organizaciones públicas y privadas las cuales, a través de prácticas administrativas, permiten desarrollar competencias organizacionales. Durante el siglo XX, conforme la formación de comunidades de investigación y sus intereses fue ganando mayor importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, diversos elementos fueron contemplados como objeto de estudio más allá del nivel pedagógico, a tal grado de considerar la propia administración dentro de los procesos educativos. La importancia que adquirió esta disciplina ha permitido explorar el comportamiento y funcionamiento de instituciones educativas a partir del análisis de los recursos que integran los servicios y la estructura de la institución, así también como su dirección.

Salas (2003) considera que, antes de analizar cualquier definición o elemento relacionado a la administración educativa, es necesario conceptualizar a las instituciones que realizan esta actividad, de modo que la institución educativa se convierte entonces en una tipología específica en el tema de organizaciones, cuya especificidad se fundamenta en función del tipo de nivel educativo que atiende, es decir, educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación preparatoria, educación universitaria, educación técnica, o en su caso, educación dentro del sistema no formal. La importancia que toma esta conceptualización con respecto a la

práctica administrativa radica en que este tipo de institución se vuelve el objeto de estudio de la administración, resultando entonces que la institución educativa se convierta en el núcleo de estudio de la administración en el ámbito de la educación.

Del mismo modo, el autor añade que la administración educativa se construye a través de elementos disciplinares como la teoría administrativa general, las Ciencias de la Educación, y disciplinas como la Psicología, Pedagogía, Sociología, entre otras. En concreto, la administración educativa alude al estudio de la organización educativa y sus diversos componentes, entre ellos la práctica pedagógica a través del curriculum, los educadores, los educandos y los proyectos educativos derivados de entes organizacionales.

El planteamiento anterior abre espacio para considerar la propuesta de Martínez (2012), quien define la administración educativa como el proceso de planificar, diseñar, e implementar un sistema eficiente y eficaz para el logro de la enseñanza-aprendizaje en un entorno social en el que se imparte el servicio y con ello responder a las necesidades de los alumnos y de la sociedad. Dicho de otro modo, la administración educativa permite desarrollar un sistema para organizar, dirigir, estructurar y ejecutar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de resolver necesidades en el entorno social, permitiendo a los estudiantes aprender acorde a su contexto.

Por otro lado, si hay un término dentro de la administración que ha tenido un auge dentro los últimos años en nuestro país ese es el de gestión. Cecchini (1996) menciona que este término se utiliza en las Ciencias de la Educación con mucha regularidad y naturalidad. Este autor argumenta que ello se debe a que, en la mayoría de los procesos de construcción de conocimiento, las ciencias superponen y comparten su objeto y campo de estudio. De ahí entonces que se pueden estudiar desde varias perspectivas al mismo objeto, un ejemplo de ello es

la dinámica escolar, la cual puede ser analizada desde la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la propia Educación, entre otras disciplinas. Además, el autor añade que es a partir de este trabajo transdisciplinar en el que se han incorporado elementos de otras ciencias a los terrenos de la educación. Por ejemplo, dentro de la psicología, los estudios psicopedagógicos son indispensables en la generación del curriculum para la formación de profesores.

Retomando la evolución del término de gestión, Sánchez (2013) indaga en el empleo de los términos administración y gestión a través de dos interrogantes: ¿son administración y gestión sinónimos? ¿se debe de utilizar estos términos de manera indistinta? Para dar una respuesta a dichas interrogantes, el autor hace referencia a la definición de ambos conceptos de acuerdo con los diccionarios en inglés americano. En primer lugar, Oxford (2013), citado en Sánchez (2013), define la administración como el proceso o actividad de estar a cargo de una empresa u organización. En cambio, Cambridge (2013), citado en Sánchez (2013), define la administración como los acuerdos y tareas necesarias para controlar el funcionamiento de un plan u organización.

En contraparte, la gestión alude, para este último, como el proceso de tratar o controlar cosas o personas. Mientras que, para Cambridge (2013), citado en Sánchez (2013) define la gestión como el control y organización de algo. Asimismo, sumando a este conjunto de ideas, la Real Academia Española (2013), citada en Sánchez (2013), define dicho término como la acción o efecto de administrar. A partir de estas definiciones se plantea que, tanto en español como en inglés, ambos términos comparten una traducción: el término administración se traduce como *Administration*, mientras que el término gestión se traduce como *Management*.

Otros autores, entre ellos Merli (1997), Álvarez (1998) y García (2004) conciben la gestión como la capacidad de llevar a cabo las reglas, procedimientos y métodos operativos dentro de la institución educativa, además de establecer las condiciones para ser líder y mantenerse en dicho estatus.

Llevando las diversas posturas conceptuales de gestión a un plano educativo, Martínez (2012) menciona que la diferencia entre administración y gestión educativa radica en que la primera corresponde mayormente a la ganancia del sistema del servicio, lo que genera una pérdida en el valor pedagógico, mientras que la segunda concierne a la realidad y la misión que tiene la institución educativa. Esto es retomado por Cassasús (2000) al ratificar que la gestión educativa es la actividad práctica generada por la ciencia administrativa dentro de las instituciones dedicadas a la enseñanza.

Conforme la gestión se fue introduciendo como un término en el repertorio de la educación, este fue normalizada, de acuerdo con Sánchez (2013), por la Secretaría de Educación Pública (2009) dentro del Programa Escuelas de Calidad. Dicha institución declara que la gestión corresponde al conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo, siendo esta la acción principal de la administración, razón por la cual involucra a las personas en las organizaciones en relación a las actividades y funciones realizadas.

Además de la priorización de actividades para su supervisión y control y con ello cumplir las metas que se fijan en la institución, White et al. (2008) dan a conocer que la gestión educativa se concibe como una práctica democrática cuando existe una delegación efectiva para desarrollar habilidades, motivación y compromiso con la finalidad de cumplir metas en común, por otro lado, puede ser torpe si resulta de una mala dirección y consecuencia de una confusión.

Citando a Botero (2009), quien además de mencionar que la gestión educativa es una disciplina joven, define este término como un conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones, por lo que da un gran valor a la labor humana, específicamente a las competencias. A su vez, este autor enfatiza la consolidación de nociones administrativas aplicadas a la educación para disminuir confusiones innecesarias en la práctica, señalando que la administración educativa corresponde al conjunto de teorías y principios que brindan un sustento a la institución y su estructura, mientras que la gestión educativa corresponde al conjunto de procesos y acciones que se generan como resultado de la toma de decisiones, esto con la finalidad de llevar a cabo prácticas pedagógicas, y evaluarlas.

Otro autor que empatiza con este pensamiento de procesos encaminados a la toma de decisiones para la mejora de las prácticas educativas es Antuñez (1998), quien afirma que la gestión educativa constituye un conjunto de acciones emprendidas por el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la intención pedagógica; planteamiento que le da un valor estratégico a la gestión educativa para alcanzar altos estándares de calidad, reflejando su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así también como en el desempeño tanto de la planta docente y administrativa como de los estudiantes. Dicho de otra manera, la gestión es un conjunto de acciones orientadas al cumplimiento de objetivos y las cuales se desarrollan en las diversas áreas de la institución educativa; acciones que son diseñadas y evaluadas por las personas encargadas de llevarlas a cabo. Este valor estratégico es de gran importancia para Pastrana (1997) y su planteamiento de que la gestión educativa es una estrategia para conducir la operatividad y la permanencia de los centros escolares.

Tanto la administración como sus variantes, es decir, la administración y gestión educativa, comparten rasgos teóricos que han sido referenciados en los diversos estudios de los

autores ya mencionados; rasgos que son derivados en gran parte de las corrientes de pensamiento y las posturas teóricas de la administración científica. Su diferencia radica en que la administración y gestión educativa se postulan en función de un servicio educativo, de una propuesta pedagógica para la toma de decisiones con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para clarificar estos rasgos, la tabla 6 muestra un concentrado acerca de los autores y las definiciones que han aportado a estas dos variantes en el campo de la administración científica.

Tabla 6

Administración Educativa y Gestión Educativa

| Concepto | Autor | Definición |
|---------------------------------|--|---|
| Administración educativa | Salas (2003) | Aplicación de los principios de la ciencia administrativa en instituciones que ofertan servicios educativos en cualquier nivel escolar o sistema de enseñanza. |
| | Martínez (2012) | Proceso de planificar, diseñar, e implementar un sistema eficiente y eficaz para el logro de la enseñanza-aprendizaje en un entorno social en el que se imparte el servicio y con ello responder a las necesidades de los alumnos y de la sociedad. |
| | Botero (2009) | Conjunto de teorías y principios que brindan un sustento a la institución y su estructura |
| Gestión educativa | Antuñez (1998) | Conjunto de acciones emprendidas por el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la intención pedagógica. |
| | Martínez (2012) | Consiste en la realidad y la misión que tiene la institución educativa. |
| | Merli (1997), Álvarez (1998) y García (2004) | Capacidad de llevar a cabo las reglas, procedimientos y métodos operativos dentro |

| | |
|--|---|
| | de la institución educativa, además de establecer las condiciones para ser líder y mantenerse en dicho estatus. |
| Cassasús (2000) | Consiste en la actividad práctica generada por la ciencia administrativa dentro de las instituciones dedicadas a la enseñanza. |
| Secretaría de Educación Pública (2009) | Conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo, siendo esta la acción principal de la administración, razón por la cual involucra a las personas en las organizaciones en relación a las actividades y funciones realizadas. |
| White et al. (2008) | Práctica democrática que surge de una delegación efectiva para desarrollar habilidades, motivación y compromiso con la finalidad de cumplir metas en común. |
| Botero (2009) | Conjunto de procesos y acciones que se generan como resultado de la toma de decisiones, esto con la finalidad de llevar a cabo prácticas pedagógicas, y evaluarlas. |
| Pastrana (1997) | Estrategia para conducir la operatividad y la permanencia de los centros escolares. |

Elaboración propia a partir de Sánchez (2013) ¿Administración o gestión educativa? Un ejercicio conceptual, White et al. (2008) From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations y Martínez (2012) Administración Educativa.

Este conjunto de definiciones concibe la administración como un apoyo para las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control. De esto que la gestión educativa es el saber hacer; la capacidad de la persona dentro de un nivel de supervisión y dirección escolar para cumplir con las reglas establecidas en la institución, llevar a cabo procedimientos y términos operativos en función de las necesidades de la institución, es decir, de acuerdo al nivel educativo en el que se preste el servicio.

En síntesis, las nociones de administración y gestión requieren considerar una diversidad de definiciones y teorías fundamentadas en las corrientes de pensamiento administrativo. A partir

de este conjunto de conocimientos científicos, es posible modificar el enfoque de la administración a través de un modelo multidisciplinar, por medio del cual se generan nuevas oportunidades de exploración en diversos campos, especialmente en la educación.

De ahí que, llevando el conocimiento científico de la administración hacia la práctica organizacional dentro de la educación, surge entonces la administración educativa, misma que se centra en el estudio de las diversas instituciones educativas: desde aquellas que proveen educación básica hasta la educación superior, incluyendo aquellas que se dediquen a la educación especializada como los centros de idiomas. Sin embargo, para que este modelo multidisciplinar se lleve a cabo es necesario aludir al recurso humano, quien se vuelve otro objeto de estudio de la administración a través de la noción de gestión.

A partir de todo lo anterior se plantea entonces que la administración educativa considera un estudio macro (teorías, modelos y aspectos externos de la institución), mientras que la gestión educativa contempla en estudio micro de la institución, es decir, los directivos, profesores, los recursos educativos y la comunidad estudiantil, lo que conlleva a explicar dichos aspectos a través de diversas dimensiones y tipos de gestión educativa.

2.1.2.1 Dimensiones y Tipos de Gestión Educativa. Desde la inserción del término gestión como parte de la normatividad en el Programa de Escuelas de Calidad, la Secretaría de Educación Pública (2009) establece tres niveles dentro de la gestión educativa, estos son la gestión institucional, la gestión escolar y la gestión pedagógica, las cuales se centran en diversos enfoques dentro de la institución educativa, estos se ilustran en la tabla 7 a continuación.

Tabla 7*Niveles de Gestión Educativa*

| Nivel | Enfoque |
|-----------------------|--|
| Gestión institucional | Acciones administrativas, acciones gerenciales, política de personal, económico-presupuestales, planificación, programación, regulación y orientación. |
| Gestión escolar | Comunidad educativa Acciones y recursos para propiciar los |
| Gestión pedagógica | procesos didácticos. |

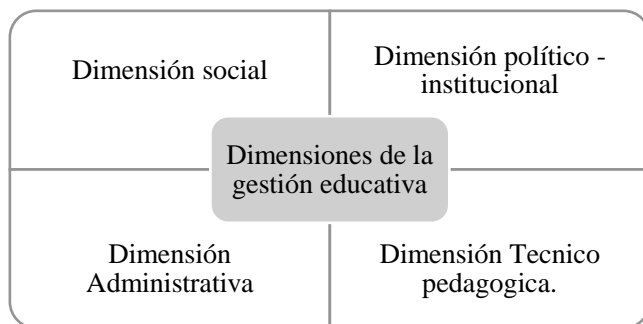
Elaboración propia a partir de SEP (2009) Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad

A partir de estos tres niveles de gestión educativa, la Secretaría de Educación Pública (2009) establece diversos enfoques que contextualizan la relación de la teoría administrativa general a la práctica administrativa en la educación. En un primer nivel, llamado gestión institucional, se encuentran las acciones administrativas para promover y llevar a cabo el logro de las actividades educativas, para ello se establece la estructura organizacional y los recursos para desarrollarlas. En segundo nivel, denominado gestión escolar, este integra los alumnos, los maestros, directivos y padres de familia y a su vez, demanda generar las condiciones, ambientes y procesos para lograr los fines y objetivos educativos. Por su parte, el tercer nivel o gestión pedagógica, corresponde a las acciones y recursos para que los procesos didácticos y pedagógicos se lleven a cabo.

Además de estar distribuida en niveles que permiten enfocar la atención de la gestión educativa en función de los elementos dentro de la institución, Rosas (2006) establece cuatro dimensiones en las cuales se presenta la gestión educativa, mismas que están representadas en la figura 1.

Figura 1

Dimensiones de la Gestión Educativa



Elaboración propia a partir de Rosas (2006) Estar y gestionar la virtualidad: un análisis desde la práctica y las instituciones

De acuerdo a lo ilustrado en esta figura, la dimensión social se refiere a las características esenciales de la educación, para qué educar, las formas y los medios de educación. En lo que respecta a la dimensión político-institucional, esta se refiere a las directrices, acciones y recursos de la organización que se centran en ciertos objetivos que llevan consigo las ideologías y los intereses del grupo que sustenta su poder. La tercera dimensión, entendida como dimensión administrativa, toma lugar cuando los gestores emplean la gestión de los programas educativos y de la institución educativa, mientras que, la dimensión técnico-pedagógica, hace referencia a la experiencia que cada institución tiene para gestionar los recursos materiales adecuados para los propósitos pedagógicos.

Del mismo modo, García et al. (2009), a través de experiencias institucionales, aportan una síntesis que permiten clarificar con mayor precisión la incorporación de la gestión educativa

en la práctica administrativa institucional. Razón por la cual establecen tres tipos de gestión educativa: gestión de proyectos, gestión administrativa y gestión del aprendizaje. Dentro de la primera, el gestor diseña y desarrolla un proceso de evaluación y autoevaluación para prever posibles inconvenientes que pueden surgir en la implementación de las decisiones. También se requiere que el gestor distribuya los recursos disponibles y necesarios teniendo en cuenta su funcionalidad, además de promover las innovaciones y favorecer su implementación, sistematización e institucionalización, resultando entonces que la gestión de proyectos se encarga de la organización del recurso humano, infraestructura, estimación de costos y tiempos de realización, aspectos pedagógicos y de comunicación.

En relación a la gestión del aprendizaje, se refiere a la integración curricular, al tipo de aprendizaje que requieren los alumnos dados sus conocimientos previos, los tipos de ambientes de aprendizaje, las competencias que poseen los docentes que fungen como asesores, el tipo de asesoría, el recurso tecnológico para la interacción y el trabajo entre el docente y los estudiantes, experiencias de aprendizaje para adquisición de conocimientos (resolución de problemas, estudio de casos), materiales didácticos que apoyan las experiencias de aprendizaje, las formas de evaluación del aprendizaje y el sistema de gestión de aprendizaje.

Finalmente, la gestión administrativa corresponde al control de gastos, costo por estudiante, matrícula estudiantil, matrícula docente, horas de clase, infraestructura de la institución, materiales didácticos, costo de la creación y desarrollo del programa de estudios, tramites de inscripción, elaboración de constancias, acervo bibliográfico y manuales académicos para el personal docente y administrativo.

Teniendo en cuenta que el origen de la administración se remonta a partir del siglo XX con la revolución industrial, su evolución ha sido constante a causa de los aportes y desarrollos que diversos autores, especialmente Fayol, le han añadido a esta ciencia: desde propuestas conceptuales hasta principios que han planteado la distribución del trabajo en la organización. Estas mismas aportaciones han tomado lugar desde una perspectiva analítica, donde existe una relación entre la administración y otras disciplinas y ciencias, entre ellas la Psicología, Sociología y las Ciencias de la Educación. Con esto es posible reafirmar la aplicación de la administración en el ámbito educativo, misma que provee las herramientas necesarias para focalizar las instituciones educativas como el objeto de estudio.

Diversos autores han logrado puntualizar la diferencia entre los términos administración y gestión, por lo que al definir este último se alude a la práctica que resulta del proceso administrativo. Esto se refiere entonces al conjunto de funciones que realiza una persona dentro de la supervisión y dirección de la institución educativa. Tanto la administración como la gestión son dos términos que se utilizan de manera común en las Ciencias de la Educación, incluso se encuentran normalizados en instituciones, especialmente dentro de la Secretaría de Educación Pública para designar los enfoques de la gestión considerando las prácticas educativas, objetivos pedagógicos, estructura institucional, así como los elementos activos ya sean educadores, educandos y padres de familia. De ahí entonces que diversos autores clasifican y distribuyen la gestión educativa en diversos niveles, entre ellos institucional, administrativo y pedagógico, entre otros. Tomando en cuenta esta diversificación, es importante resaltar que, los modelos de gestión adquieren un papel importante, por lo que es necesario revisar los fundamentos más sobresalientes para identificar el impacto que han tenido en la práctica organizacional de las instituciones educativas.

2.1.2.2 Modelos de Gestión. Al igual que la constante evolución de las ciencias administrativas, donde los postulados en torno a las prácticas e interacción social han generado modelos administrativos para la mejora de la eficacia y productividad, la gestión como disciplina ha generado modelos de acción aplicables a las organizaciones. La Confederación Interamericana de Educación Católica (2017) menciona que, debido a la globalización y a las necesidades sociales, los modelos organizacionales han evolucionado de manera flexible e indeterminadas. De manera particular, los modelos de gestión han respondido a las necesidades sociohistóricas y económicas desde los años 50. Para hacer referencia a ello, el autor menciona los siguientes modelos de gestión, los cuales se describen en la tabla 8.

Tabla 8

Modelos de Gestión

| Modelo | Descripción |
|--------------------------------|---|
| Normativo | Este modelo se originó en los años 50 y prevaleció hasta los inicios de los 70s. Plantea que la planificación es la fase más importante dentro de cualquier proceso administrativo, por lo que constituye un referente para futuras experiencias. |
| Prospectivo | Tuvo su aparición en los 70. A partir de su llegada, varios países latinoamericanos adoptaron una planificación mayormente flexible debido a las reformas masivas en los aspectos políticos y económicos, los cuales requerían ajustes sociales. |
| Estratégico | Surgió a principios de los 80. En este modelo de gestión organizacional la estrategia adquiere un papel indispensable en la formulación de objetivos organizacionales. |
| Estratégico situacional | Surge a mediados de los 80. A partir de este modelo se desarrolla una dimensión situacional, donde el análisis de problemáticas hacia un objetivo está encaminado a una situación en particular. |
| Calidad total | Tuvo su origen en los 90. Este modelo de gestión se enfoca en la planificación, el control y la mejora continua, de manera que en la educación se introduce la noción de calidad educativa. |

| | |
|-----------------------|---|
| Reingeniería | Toma lugar a mediados de los 90. Se enfoca en un modelo de competencia global en donde se rediseñan procesos administrativos para mejorar el desempeño y la calidad de la educación. |
| Comunicacional | Se origina a finales de los 90. En este modelo de gestión la organización es considerada como una entidad con competencia de coordinación de acciones a través del lenguaje, para que, a través de ello, se comuniquen objetivos y acciones deseadas. |

Elaboración propia a partir de La Confederación Interamericana de Educación Católica (2017) La Gestión Educativa. Conceptos Fundamentales.

Similar a las escuelas de pensamiento de la teoría administrativa, la gestión educativa ha evolucionado a través de estos modelos que, en función de las necesidades organizacionales y los constantes cambios sociales que demandan organizaciones específicas para atender diversos tipos de necesidades, amplían el enfoque de estudio de la administración educativa: inicia con la institución y se extiende de manera particular a cada componente que forma parte de ella (directivos, docentes, procesos de enseñanza, recursos educativos, estudiantes y padres de familia).

El modelo normativo, de acuerdo con la Confederación Interamericana de Educación Católica (2017), fundamenta su aplicación en la educación través de reformas que orientaron a un proceso de planificación para expandir los sistemas educativos de Latinoamérica, es decir, lograr un crecimiento notable a través del diseño y supervisión de metas alcanzables. A su vez, los efectos producidos por estas reformas y la necesidad de expansión de los sistemas educativos originaron que diversos países latinoamericanos, entre ellos Chile, Cuba, Colombia, Perú y Nicaragua adoptaran modelos de gestión educativa basados en la planificación para atender posibles escenarios futuros y alternativas de normatividad en las reformas generadas, siendo este fenómeno denominado modelo de gestión prospectivo.

El modelo de gestión estratégico nace a inicios de los años 80's. Este modelo desarrolla un esquema para la labor organizacional a través de estrategias. La Confederación Interamericana de Educación Católica (2017) afirma que este modelo fue el detonante para plantear análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) dentro de las instituciones educativas con la finalidad de revisar la misión y la visión institucional y tomar decisiones en función de ellas. Cabe mencionar que este análisis juega un papel importante en las tareas de gestión educativa dentro de los centros de idiomas (White et al., 2008).

Este nuevo esquema de gestión permitió que el proceso de planificación como actividad organizacional estuviera a cargo de diversas instituciones, lo que ocasionó una descentralización educativa, es decir, la intervención de entidades para supervisar el cumplimiento de las metas de los sistemas educativos. Esto es definido por la Confederación Interamericana de Educación Católica (2017) como modelo estratégico situacional, pues cada entidad encargada de supervisar dichas metas requería de un análisis de las estrategias para abordar situaciones diversas en los sistemas de educación de Latinoamérica.

La constante evolución de la educación a causa de las reformas educativas tuvo un impacto muy importante en los 90s, con la llegada del modelo de gestión de calidad total. Jurán (1998), fue el primero en introducir la noción de estrategia como un componente elemental para lograr una calidad educativa. Este objetivo, común entre los sistemas educativos, requería de procesos organizacionales, tales como análisis de necesidades y toma de decisiones para el diseño de normas de calidad que disminuyeran los errores en las entidades organizacionales y elevar la calidad del servicio educativo de las instituciones.

Es importante añadir que, aun cuando en este periodo ya se contempla la noción de calidad y normas en el ámbito de la educación, las situaciones y contextos geográficos de cada institución eran diversas, por lo que las condiciones y las tareas de la gestión no eran uniformes. De ahí que el modelo de reingeniería, el cual surge a mediados de los 90's, plantea que los procesos educativos requieren de una supervisión y mejora para emplear la exigencia mencionada en las reformas de los sistemas educativos. En este sentido, la Confederación Interamericana de Educación Católica (2017) enfatiza un paradigma presente en este modelo, un paradigma sobre educación y aprendizaje, el cual plantea que, si se desea emplear una mejora en el desempeño de la educación y de las instituciones que la ofertan, es necesario erradicar costumbres y tradiciones ajenas a las metas institucionales y realizar cambios en los procesos y las tareas de la gestión. Finalmente, este paradigma da lugar a un modelo de gestión que nace a mitad de los 90. El modelo de gestión comunicacional emplea la noción de lenguaje como una actividad y componente esencial de la actividad de gestión, pues es a partir de este que se comunican acciones y se expresan las metas institucionales.

Además, con la llegada de este modelo, la educación se transforma de manera particular a través del trabajo colaborativo, por lo que la gestión educativa demandaba la delegación de tareas a grupos específicos para la toma de decisiones de común acuerdo. Esto quiere decir que existía una responsabilidad compartida en términos de acuerdos y compromisos, en función de la propuesta pedagógica de las instituciones educativas, así también, este proceso de distribución de tareas y autonomía de decisiones requería de habilidades comunicacionales que hasta hoy en día son necesarias en la práctica organizacional, especialmente en las tareas dentro de la gestión educativa.

En resumen, el resultado de situar la administración educativa a través de la práctica de la gestión en instituciones educativas conlleva a contemplar diversas corrientes de pensamiento o modelos de gestión, mismas que fueron adoptadas a causa de las reformas políticas, reformas educativas y necesidades organizacionales. Similar a la escuela clásica de la administración, los inicios de estos modelos de gestión contemplan el proceso administrativo de planificación, el cual fue propuesto por Fayol (1916) dentro de los principios de la administración.

Posteriormente, la evolución de estos modelos fue abriendo paso a adoptar posturas flexibles, pasando de una toma de decisiones descentralizada a la toma de decisiones en grupos específicos para comunicar acciones y decisiones y con ello mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y elevar la calidad educativa de las instituciones, siendo estas una parte fundamental en la gestión educativa pues, aun cuando provean un servicio educativo, sirven a un propósito específico, una misión y visión que van encaminadas a una propuesta pedagógica de acuerdo a un nivel o sistema educativo. Por esta razón, estas se vuelven el siguiente elemento de discusión.

2.2 Instituciones Educativas

Tal como lo expresan los principales exponentes en la disciplina de la gestión educativa, los centros de educación conforman el principal objeto de estudio en estudios acerca de las organizaciones y sus de gestión. Con ello, los elementos que conforman y dan estructura a estas instituciones se convierten en un conjunto, es decir, constituyen la base organizacional. A partir de este planteamiento conviene plantear una interrogante en relación a la práctica de la gestión en los centros de educación: ¿Las instituciones educativas son tratadas como empresas o conservan un estatus de institución meramente educativa?

2.2.1 Clasificación de las Instituciones Educativas en México

Para ilustrar como se conciben las instituciones educativas, Martínez (2012) considera que los centros educativos suelen atribuirse como empresas ya que, desde la perspectiva de la teoría organizacional, brindan un servicio a la sociedad. Sin embargo, aun cuando se les percibe como tal, no todas ellas involucran una ganancia económica a razón de su variación tipológica de constitución. Por este motivo, la autora resalta las instituciones educativas públicas, privadas y humanitarias.

Con respecto a los centros educativos de carácter público, Martínez (2012) postula que estos pertenecen al Estado ya que son administrados y gestionados por una autoridad educativa local, misma que rinde cuentas a una entidad centralizada. Es en esta primera categoría donde se hacen presente las instituciones educativas de educación básica y media superior del país y su relación con organismos como el Sistema Estatal de Educación, la Subsecretaría de Educación Media Superior, así también como la Secretaría de Educación Pública como organismo educativo central en el país.

En contraparte, Martínez (2012) define las instituciones educativas privadas como organizaciones que pertenecen a un individuo o grupo social, quienes, además de brindar un servicio educativo, buscan la generación de ganancias por la oferta de su servicio. Asimismo, la autora añade que, aunque dichas instituciones no pertenezcan al Estado, adquieren el compromiso de rendición de cuentas a una autoridad educativa local ya que deben de contar con un respaldo de una organización educativa que respalde su oferta educativa.

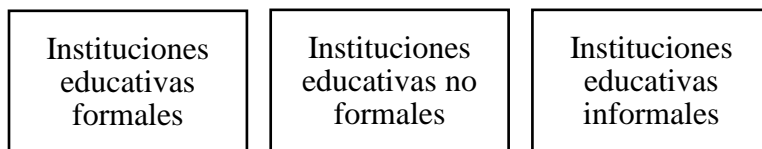
Por su parte, las instituciones humanitarias se encuentran constituidas, de acuerdo con Martínez (2012), por una variedad de instituciones públicas y privadas que buscan el beneficio

de la sociedad, o en su caso de una comunidad en particular a través de servicios educativos sin fines de lucro, es decir, totalmente gratuitos.

El conjunto de estas tres categorías de instituciones educativas conlleva a plantear que cada una de ellas responde a necesidades sociales, cabe mencionar que, en su mayoría, corresponden a paradigmas (Martínez, 2012). La causa que da lugar a dichos paradigmas parte de las normas y comportamientos sociales: para un grupo de personas, las instituciones educativas privadas proveen mejor calidad de servicio, mientras que, para otro grupo de personas, las instituciones educativas públicas resultan una alternativa viable debido al fácil acceso del servicio educativo. No obstante, en países y comunidades con bajo desarrollo económico, las instituciones de educación humanitarias son, de acuerdo con Martínez (2012), la mejor opción para aquellos que se encuentran en condiciones carentes de acceso a la educación. En contraste, existe otra clasificación que muestra la tipología de las instituciones de educación en función a su propuesta pedagógica. Esta es planteada por la Red Educativa Mundial (2017) y se mencionan en la figura 2.

Figura 2

Tipología de las Instituciones Educativas



Elaboración propia a partir de Red Educativa Mundial (2017) Tipos de educación, clasificación y características.

La figura 2 ilustra una propuesta pedagógica relevante para la actividad de gestión en los centros educativos, y a su vez, determina el tipo de institución requerida para brindar tal servicio.

La primera tipología, instituciones educativas formales, refieren a centros educativos regulados por reformas políticas y que deben de manifestar una intención, siendo en este caso, la formación de estudiantes. Asimismo, requieren de una planificación y un orden gradual para el logro de un perfil de egreso de acuerdo a la edad de los estudiantes, quienes, al culminar los distintos niveles escolares, son acreedores a certificados o diplomas que avalan la culminación de educación primaria, educación secundaria, educación media superior y educación superior.

En contraparte, las instituciones educativas no formales se encuentran organizadas fuera del ámbito formal, es decir no se encuentra regulada por una autoridad educativa centralizada. Usualmente los estudiantes adscritos en estas instituciones son acreedores a certificados sin un valor curricular al finalizar un programa de estudios: se busca el desarrollo y la mejora de conocimientos y habilidades en diversas áreas de interés, tanto para la formación personal, profesional, o en su caso, laboral. Dentro de estas instituciones es posible encontrar centros educativos de formación continua que buscan formar en disciplinas técnicas, o en su caso, impartir cursos de lenguas dirigidos a diversos sectores de la población como la comunidad o empresas en particular.

Finalmente, la tercera propuesta de la Red Educativa Mundial (2017) se encuentra conformada por las instituciones de educación informal, las cuales son creadas desde el ámbito social y no persiguen ninguna intención política o educativa: busca que el estudiante se forme en el sentido humano dentro de un grupo social. Este tipo de instituciones son simbólicas ya que no existe una organización física como tal, sino que es una enseñanza empírica, ejemplo de ello, la formación o enseñanza en valores.

Considerando la tipología propuesta por la Red Educativa Mundial (2017) y la postura organizacional de Martínez (2012) con respecto a la concepción de las instituciones educativas en la actividad de gestión, es importante resaltar que más allá de una asignación de atributos o valores organizacionales, las propuestas educativas deben constituirse como el objeto central de la gestión, pues esta alude a las instituciones y a sus elementos que las conforman, lo que conlleva a mencionar un planteamiento realizado por Martínez (2012) acerca de la pérdida de la visión educativa en el comportamiento de las organizaciones en la gestión: aunque una institución se maneje como empresa, al momento de adoptar tal visión, se pierde la perspectiva final, es decir, la aportación y la utilidad de servir a la sociedad queda en el olvido, lo que constituye un fracaso que, en la mayoría de los casos, recurre a la disolución de las mismas.

Ante esta afirmación, la Red Educativa Mundial (2017) añade que toda propuesta pedagógica que se genere para brindar un mejor desarrollo a la sociedad debe marcar la diferencia entre una institución educativa y una empresa u organización. Ejemplo de ello se encuentra en los modelos de gestión de calidad, reingeniería y comunicacional, los cuales requieren estrategias para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través de la participación colegiada de los miembros de la institución, de manera particular, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, más allá de una generación de ganancias o perseguir fines económicos.

En resumen, las instituciones educativas juegan un papel indispensable para realizar gestión en el ámbito de la educación: las propuestas educativas deben estructurarse de manera adecuada para fundamentar la inserción de los centros de educación en sus diversas formalidades, variando cada una en función de la necesidad de un grupo social o sistema de educación: tanto las instituciones educativas formales, así también como las no formales e

informales buscan el desarrollo de la sociedad a través de diversas propuestas educativas que son desarrolladas para atender necesidades en diversos contextos, tanto para cursar niveles educativos desde educación básica hasta superior, como para desarrollar, o en su caso, mejorar competencias que permitan resolver problemas en el ámbito profesional, laboral, o en su caso, desarrollar la formación humana. La diferencia entre ellas radica en el tipo de autoridad al que responden y los fines que se generen en su constitución, ya sean fines lucrativos o no lucrativos.

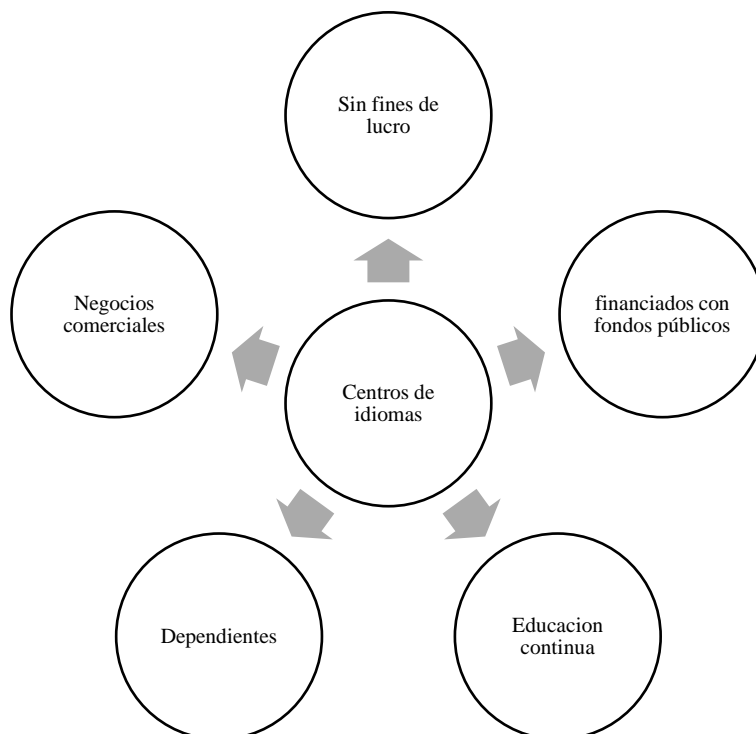
Asimismo, con respecto a estos fines derivados de la constitución de los centros educativos, existe un paradigma social que determina las afinidades de sus diversas tipologías. Asimismo, la conceptualización que adquieren estos adquieren ha generado una confusión con respecto a la forma adecuada de tratarlos en función de sus procesos de gestión, es decir, elegir un comportamiento como empresas o como instituciones educativas. De ahí que algunos autores plantean la importancia de no perder de vista que, en los centros educativos, la aportación al desarrollo social constituye el componente más importante para consolidar una institución con gran calidad educativa; además de ello, también se plantea que el plantear las ganancias económicas como único objetivo institucional garantiza el fracaso y el cierre de los centros educativos.

Considerando el contexto de estudio de esta investigación, es necesario abordar de manera específica, las instituciones educativas de educación no formal, particularmente los centros de idiomas, los cuales representan el contexto específico donde más adelante se analizan procesos específicos de la gestión educativa para la enseñanza de idiomas.

2.2.2 Centros de Idiomas como Instituciones Educativas: conceptualización y estructura organizacional

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es una disciplina dentro del campo de las lenguas que, de acuerdo con White et al. (2008), ha dado un estatus global a la lengua inglesa. Los autores afirman que, a través los procesos de enseñanza y aprendizaje, el idioma inglés se adopta una presencia global en diversos entornos, entre ellos social, cultural, académico, deportivo, y negocios, además se emplea en comunicación verbal y no verbal de acuerdo a un propósito o necesidad. Asimismo, los autores añaden que la enseñanza de lenguas es también un fenómeno global con presencia en entornos físicos y virtuales, surgiendo de esta manera las instituciones de enseñanza de lenguas, denominadas también *Language Teaching Organizations* (*LTO* por sus siglas en inglés).

Además de constituirse como un fenómeno globalizado, White et al. (2008) resaltan otra característica de esta disciplina en el campo de las lenguas: variación organizacional. Esta noción es definida por White et al. (2008) como la variación de las instituciones educativas que se dedican a la enseñanza de las lenguas alrededor del mundo, para ello la figura 3 menciona dicha clasificación.

Figura 3*Clasificación Organizacional de Centros de Idiomas*

Elaboración propia a partir de White et al. (2008) *From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations*.

Esta variación organizacional comparte, por un lado, algunas características planteadas por Martínez (2012) con respecto a la clasificación de las instituciones educativas: todas ellas proponen servicios educativos dentro de la educación continua y educación sin fines de lucro. Por otro lado, la diferencia entre la clasificación ya explicada con anterioridad y la propuesta sugerida por White et al. (2008) radica en que los centros educativos nacen a partir de diversas formas: algunos se han constituido a través de fondos financiados por el Estado, tal es el caso de los centros de idiomas en la educación pública, los cuales nacen a través de aportaciones económicas del gobierno; otros se constituyen como empresas comerciales, como lo son los centros de idiomas del sector privado. En cambio, los centros de idiomas sin fines de lucro

corresponden a instituciones que, a través de apoyo voluntariado, ofertan sus servicios educativos a cierto sector de la comunidad sin costo alguno, en este caso, se habla de un servicio de voluntariado.

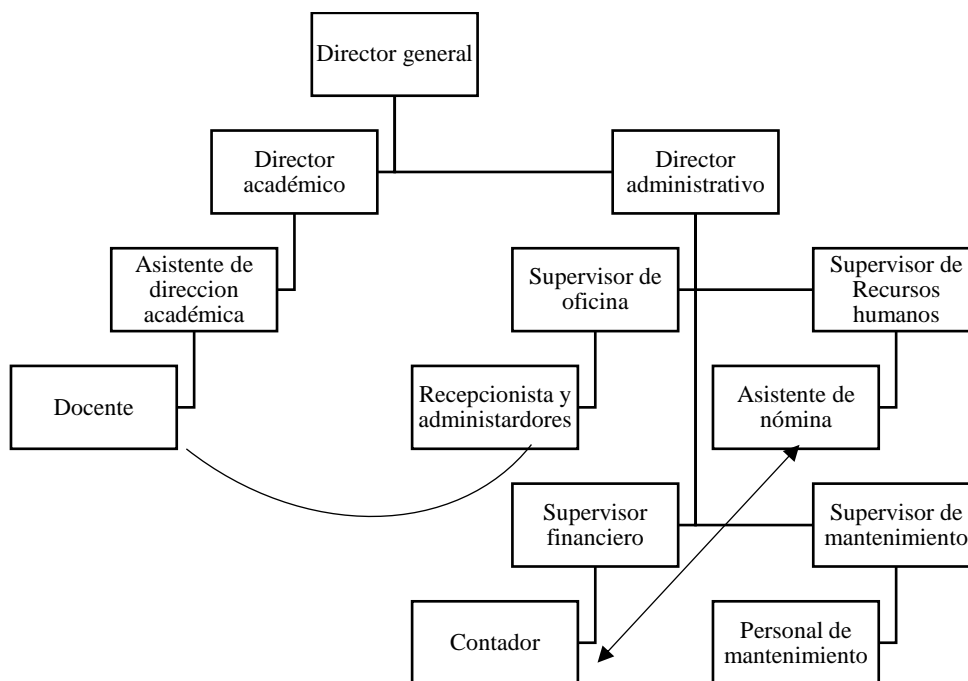
Finalmente, los centros de idiomas de educación continua y dependientes son considerados por White et al. (2008) como una subdivisión de las instituciones de giro comercial, con una notable diferencia en su propuesta pedagógica: ambos promueven el aprendizaje de las lenguas a partir de programas de lenguas extranjeras que atienden las diversas necesidades de la comunidad, además de ofrecer certificaciones internacionales avaladas por organismos internacionales que se dedican a la evaluación de las competencias lingüísticas a partir de marcos curriculares internacionales.

En relación a sus diferencias, dichos autores plantean que los centros de idiomas de educación continua son manejados por un individuo o un grupo de personas, mientras que los centros de idiomas dependientes responden a un organismo educativo central, tanto en la parte administrativa como en la propuesta pedagógica, ejemplo de ello son los centros de idiomas pertenecientes a universidades públicas y privadas.

Sintetizando la naturaleza de los centros de idiomas y sus características, estos surgen a consecuencia del fenómeno global de la enseñanza de lenguas, misma que ha maximizado la lengua inglesa a tal grado que ha sido necesario contextualizar centros educativos que ofertan propuestas educativas que hagan frente a las diversas necesidades de la sociedad, desde fines lucrativos hasta fines no lucrativos, variando en tamaño, desde microempresas hasta instituciones educativas presentes en todo el mundo. Es entonces que, esta variación organizacional conlleva a

revisar la estructura de estas instituciones para después conocer el papel de la actividad de la gestión educativa en dichas instituciones.

2.2.2.1 Estructura Organizacional de los Centros de Idiomas. Determinar cómo se conforma la institución educativa es, para White et al. (2008), uno de los procesos administrativos más complejos ya que se contempla elementos internos y externos de la institución. Esta es la razón por la cual los autores recomiendan el uso de organigramas o gráficos organizacionales, los cuales permiten expresar las necesidades estructurales necesarias para la operatividad y productividad del centro educativo. Cabe destacar que dichas necesidades se refieren a las personas que conforman la estructura interna de la institución, razón por la cual es necesario contemplar dos líneas estructurales: la línea de mando y la línea de institución. Por un lado, la línea de mando corresponde a las personas que ejercen un cargo de autoridad, tanto en el área académica como la administrativa. Por otro lado, la línea de comunicación se refiere a las personas encargadas de comunicar toda información relacionada con los aspectos funcionales de la administración y la oferta educativa del centro educativo. Esto se ve representado en la figura 4.

Figura 4*Organigrama Tradicional de un Centro de Idiomas*

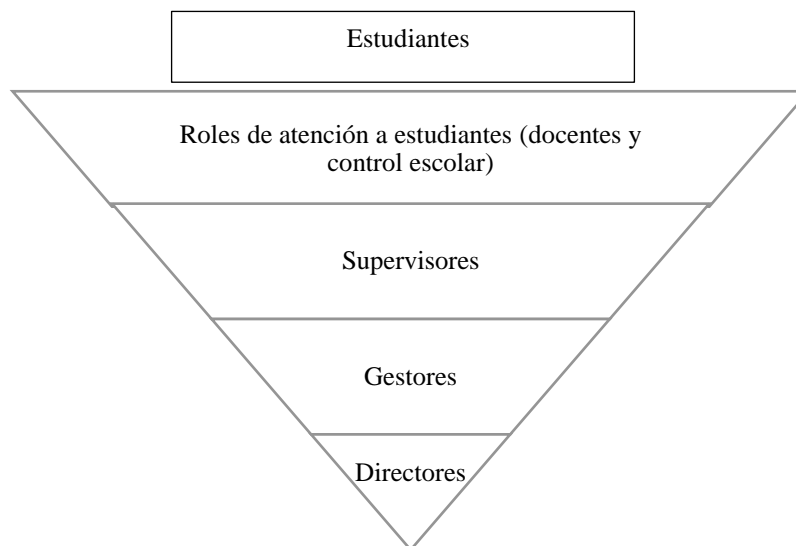
Tomada de White et al. (2008). From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations.

En este modelo de organigrama tradicional propuesto por White et al. (2008) se plantea que las figuras de autoridad y mando toman una posición relevante en el funcionamiento del centro de idiomas a partir de la primera línea denominada línea de mando, la cual se encuentra integrada por un director general, director académico y director administrativo. En segundo lugar, dentro de la misma línea, la figura de un asistente y supervisor responden a las necesidades de los directores a través de roles de asistente de dirección académica, supervisor de oficina, supervisor de recursos humanos, supervisor financiero, y supervisor de mantenimiento; en la tercera línea se encuentran los roles de comunicación (representados por líneas), es decir la interacción entre los miembros de toda la estructura organizacional, por ejemplo, docentes-recepción y administración, asistente de recursos humanos – contadores.

Tal como se ha planteado a través de diversas posturas de diversos autores que han aportado a la administración educativa, específicamente a la gestión, las instituciones varían en tamaño, por lo que los elementos organizacionales dentro del organigrama también suelen cambiar. Garrat (2000), citado en White et al. (2008) sugiere que, para centros de idiomas con una estructura organizacional compacta, es necesario contemplar un modelo organizacional invertido, en donde la postura tradicional de la autoridad y subordinados se transforma para abrir paso a una relación entre institución y estudiantes. De ahí que resulta un modelo de gráfico organizacional representado por la figura 5.

Figura 5

Estructura Organizacional Invertida



Elaboración propia a partir de Garrat (2000) en White et al. (2008) From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations.

Este modelo de estructura organizacional invertida plantea que, dentro de las empresas de servicios, los dueños o directivos se plantean una visión tradicionalista al estructurar la jerarquía de los elementos que integran la entidad, esto pasa especialmente con los centros de idiomas a nivel macroempresa. Además, la importancia de considerar este tipo de instituciones debe

fundamentarse en las necesidades de la sociedad, en este caso, de los estudiantes. El propósito de integrar a los estudiantes como una prioridad dentro de la estructura de la institución resulta una cotidianidad en el día a día de la institución. White et al. (2008) proponen que tanto docentes como el personal de control escolar deben establecer un vínculo con estudiantes debido a su función a cumplir en el centro educativo, ya sea porque se imparte una clase, o bien porque llevan un seguimiento de los estudiantes según la función que cumplen de acuerdo al organigrama institucional. De ahí que coordinadores académicos y directores son las figuras de respaldo en el trabajo de los docentes y control escolar. En efecto, este planteamiento, de acuerdo con Martínez (2012), manifiesta la realidad en la que los centros educativos deben visualizarse, independientemente de su contexto económico, pues es este fenómeno lo que los hace diferentes dentro de la gestión educativa.

Otro modelo de estructura organizacional es propuesto por Charles (1993), quien, a partir de un modelo de organigrama frontal, plantea que los docentes constituyen la parte fundamental de la institución: colaboran desde la impartición de una clase o programa, así también como gestionar los procesos educativos a nivel micro y macro. Asimismo, dicho resalta que también el docente puede permanecer en la línea frontal de la institución como un elemento para la atención al estudiante. Resulta relevante mencionar que, este planteamiento acerca de la importancia de la colaboración del docente a nivel institucional adopta un papel sobresaliente para aquellos centros de idiomas que requieren una estructura sólida en los elementos organizacionales y que, en algunos casos, el papel del docente se consolida en un solo contexto, planear e impartir un curso.

En otro orden de ideas, Robbins (2001) propone cinco elementos indispensables en la estructura organizacional de los centros de idiomas, mismos que son considerados en función de un centro educativo a nivel macroempresa, o en su caso, a nivel microempresa.

- 1. Departamentalización.** Se refiere a la agrupación de las labores dentro del centro de idiomas; la forma de llevar a cabo la operatividad en el centro educativo ya sea a través de un solo grupo de trabajo, o bien en su caso, a través de varios grupos de trabajo con diferentes funciones para llevar a cabo los objetivos institucionales.
- 2. Formalización.** Hace referencia las reglas y regulaciones en relación a la función del centro de idiomas y al nivel de autonomía en el cumplimiento de esta en relación a la distribución de los roles que conforman la institución. En este elemento, el docente constituye el rol con mayor formalización, ya que fuera del salón de clase debe de cumplir con criterios o tramites académicos, sin embargo, dentro del salón de clase adquiere un cierto grado de autonomía ya que la responsabilidad de los contenidos y los estudiantes recaen sobre cátedra.
- 3. Grado de control.** Este elemento dentro de la estructura organizacional toma una importancia elevada en comparación con el resto de los demás elementos, esto es argumentado por Robbins (2001) debido a que se centra en ¿Cuántas personas son supervisadas por cada línea de dirección o gestión en el centro educativo? En el caso de centros de idiomas a nivel macroempresa, ¿todo el equipo docente es supervisado por el mismo coordinador académico o coordinador de nivel?
- 4. Centralización.** Concierno al proceso de toma de decisiones en relación a toda la estructura organizacional y los componentes que la integran, así también como a las personas encargadas de llevar a cabo este proceso. En este elemento, White et al. (2008) plantean que el tamaño de la institución influye en quienes toman decisiones con respecto a la institución, pues en un centro de idiomas a nivel microempresa, el director cumple con dicha función, mientras que en un centro de idiomas a nivel macroempresa, el

proceso de toma de decisiones y las personas involucradas en ello corresponden a las líneas de supervisión y manejo, es decir, gestores y supervisores.

5. **Competencia especializada.** Este elemento se refiere a qué tan especializada es la actividad de cada rol que integra el centro de idiomas. White et al. (2008) clarifican que, es común que en estas instituciones educativas los docentes son el rol con mayor especialización ya que realizan tareas desde lo general hasta lo particular, como lo son el planear clases, diseñar exámenes, enseñar diferentes niveles o programas y, en algunos casos, diseñar programas de lenguas para la misma institución. Este planteamiento resulta, para Robbins (2001) un proceso complejo de asignación de roles y actividades en centros de idiomas a nivel microempresa, ya que el nivel de especialización recae sobre una persona, quien normalmente es el responsable de la institución y al mismo tiempo docente, encargado de control escolar, supervisor del programa educativo, entre otros roles. En contraparte, en centros de idiomas con mayor estructura organizacional, el nivel de especialización sigue siendo mayor, sin embargo, es distribuido en diversos roles que asumen una responsabilidad específica en función de la necesidad de la institución.

En este conjunto de componentes en los centros de idiomas, sin importar el tamaño de su constitución, resaltan dos aspectos fundamentales que poseen una relación directa con su funcionamiento y operatividad: aspecto académico y aspecto administrativo. En relación a ellos, White et al. (2008) afirman que son estos aspectos los que resultan de la propia estructura organizacional, ya que, por un lado, debe de existir una figura con una especialización en el servicio educativo y lo que conlleva, tal como docentes, materiales, programas educativos, estudiantes y padres de familia. Por otro lado, los roles administrativos toman lugar como resultado de una necesidad de toma de decisiones en el aspecto financiero y legal.

Sin embargo, a pesar de que cada aspecto se encuentra relacionado a un rol específico dentro de la organización, es importante mencionar que ambos deben de mantener una función de comunicación. Esto es mencionado por White et al. (2008) al sostener que, sin una interconexión de ideas, los objetivos y metas institucionales no toman lugar debido a la segregación entre los diversos grupos o departamentos que conforman la institución educativa.

En resumen, los centros de idiomas se constituyen como resultado de una diversificación de instituciones educativas. Su función alude a ofertar un servicio educativo con el propósito de satisfacer las necesidades de aprendizaje de una lengua extranjera dentro de una comunidad; así también, se constituyen de acuerdo al tipo de contexto educativo que se requiere, es decir, educación formal, educación no formal o educación informal.

En lo que respecta a la concepción de los centros de idiomas como entidades organizacionales, los organigramas conforman una necesidad gráfica para especificar las necesidades institucionales de todo centro de idiomas. Entre los más importantes se encuentran el modelo organizacional tradicional propuesto por White et al. (2008), el modelo organizacional invertido sugerido por Garrat (2000), o en su caso, un modelo organizacional frontal desarrollado por Charles (1993). Aun con esta diversidad, existen elementos internos que delimitan, en función de una institución a nivel micro o macro, el número del personal, regulaciones, grado de control, formas de toma de decisión y las personas a cargo, así también como la especialización en las funciones de cada uno de los roles que integran el centro educativo.

Finalmente, a partir de estos modelos de organigrama, los aspectos administrativos y académicos generan la necesidad de analizar tanto la estructura de la institución, como también la forma de participación de los docentes como elementos que figuran en cada uno de los

modelos organizacionales que han sido propuestos por diversos autores. En este sentido, qué hace un docente de lenguas que colabora como gestor académico y la forma en la que aporta a las metas, objetivos institucionales y filosofía educativa del centro de idiomas.

2.2.2.2 Los Procesos de Gestión en Centros de idiomas.

Considerando las aportaciones teóricas de Charles (1993), Garrat (2000), Robbins (2001), White (2001) y White et al. (2008) con respecto al papel que juegan las instituciones educativas en la administración educativa, resulta idóneo abordar los aspectos administrativos académicos presentes en los procesos de gestión institucional en centros de idiomas.

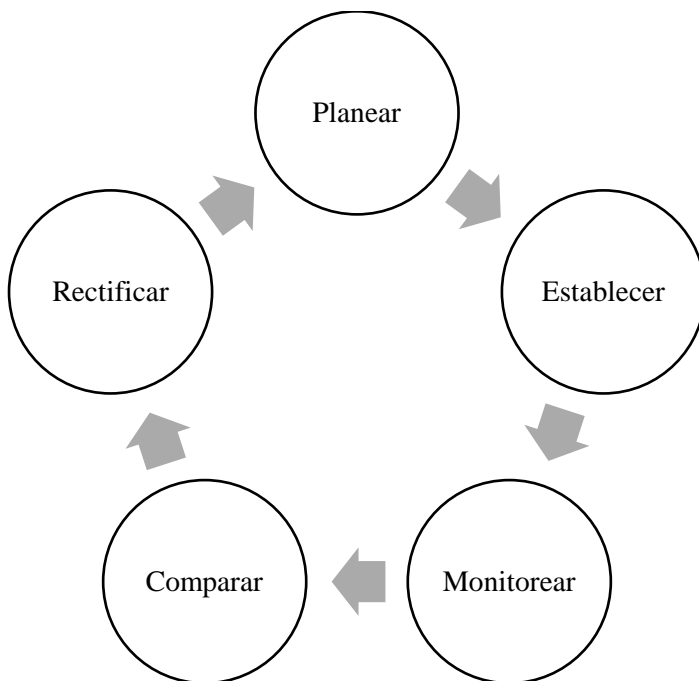
En relación al aspecto administrativo, los autores convergen en que su funcionamiento depende de la existencia de un proceso de planeación, organización, supervisión y control, postura que ha dado lugar a varias propuestas de gestión educativa que varían en torno al tipo de institución y su contexto educativo. Una de tales propuestas es planteada por Drucker (1973) al sugerir que los centros de idiomas informales, es decir, aquellos que ofertan sus servicios sin fines de lucro, constituyen un escenario óptimo para una gestión administrativa creativa. La razón de su planteamiento se sostiene en la flexibilidad de su constitución: estas instituciones se basan en un modelo de trabajo social ya que persiguen un beneficio de una comunidad o sector de la población, es decir, no requiere un modelo de gestión administrativa en su totalidad.

Fuera de esta flexibilidad administrativa, el autor resalta que, en todas las demás tipologías de centros de idiomas, la gestión administrativa es equivalente a la administración como disciplina: los principios de administración propuestos por Fayol (1916) constituyen los lineamientos de gestión administrativa dentro de centros de idiomas públicos y privados. Postura compartida por Mullins (2002), quien, a través de un modelo de control de gestión para los

centros de idiomas, propone cinco estrategias de acción para implementar y adaptar los principios de administración. Esto se refleja en la figura 6.

Figura 6

Modelo de Control de Gestión en Centros de Idiomas



Elaboración propia a partir de Mullins (2002) en White et al. (2008). From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations.

A partir de este modelo, las cinco acciones esenciales para el manejo de la gestión administrativa en centros de idiomas reflejan la postura de la escuela administrativa de Fayol. La primera estrategia, denominada planear, implica diseñar estrategias a largo plazo, así también como estrategias para el día a día de la institución, de tal forma que, al cumplir cada una de ellas, se lleve a cabo las metas planteadas para lograr todo objetivo institucional en función de los servicios educativos que oferte la institución.

En segundo lugar, la acción de establecer refiere a implementar estándares de acción a manera de lineamientos institucionales y con ello establecer una base para la medición de metas y objetivos, sin perder de vista un margen de tolerancia para aquellos estándares que, en algún punto, lleguen a desviar los objetivos del centro educativo.

Continuando con la tercera acción, monitorear implica prestar atención que tanto la fase de planeación y acción se lleven a cabo de la manera acordada, respetando los lineamientos para el cumplimiento de los objetivos institucionales; para ello se espera que en esta fase de acción el gestor realice un análisis a través de la observación directa y reporte resultados a los directivos correspondientes.

Posterior al monitoreo y reporte de resultados, Mullins (2002) alude a la acción de comparación, llamada también retroalimentación de la gestión. La expectativa en esta fase concierne al análisis de las metas y objetivos planteados desde la fase inicial de planeación. Implica realizar un contraste entre la línea de acción deseada en la institución y la línea de acción actual. En otras palabras, analizar a dónde se desea llegar con respecto a los objetivos institucionales a largo plazo y el comportamiento actual del centro de idiomas para cumplir lo esperado. Cabe mencionar que, debido a que esta fase contempla un margen de tolerancia para las áreas de oportunidad, el gestor debe de comunicarlas en tiempo y forma para que la última fase pueda llevarse a cabo. Finalmente, la última acción propuesta por Mullins (2002) corresponde a rectificar. Esto quiere decir que, una vez que el gestor reporta resultados, las áreas de oportunidad tienen un tiempo específico para corregirse, requiriendo implementar estrategias de acción correctiva.

Por otra parte, retomando los componentes de la estructura organizacional de los centros de idiomas, el componente académico propone considerar autores que han realizado aportaciones conceptuales a partir de estudios planteamiento de panoramas con respecto a la gestión en la actividad educativa. En primer lugar, Rossner (2017) define la noción de gestión académica, específicamente en los centros de idiomas, para englobar todas aquellas actividades de planeación, organización, dirección, supervisión y control relacionadas al diseño curricular, la supervisión del personal docente, observaciones de clase, así también como los planes de evaluación que oferte la institución, específicamente los métodos y técnicas de evaluación y las certificaciones al término del programa educativo. De modo que, para efectos de este estudio y a partir de la conceptualización de este autor, se contempla que la gestión académica se refiere al manejo de las instituciones educativas en términos del quehacer docente, la planificación curricular, la producción y/o selección del material didáctico, así también como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, la parte educativa de cualquier institución dedicada a la enseñanza.

Por su parte, Eaquals (2016), a través de un manual empírico para el apoyo de la gestión académica en centros de idiomas en Europa, sostiene que la gestión académica contempla no solo áreas internas de un grupo de docentes, sino que además incluye otros aspectos que, de manera directa e indirecta, afectan en mayor o menor medida a los objetivos y metas institucionales. Estos son los procesos de enseñanza y aprendizaje, el diseño de programas y sistema de supervisión, ejecución y seguimiento de estos, la evaluación y certificación del aprendizaje de lenguas, los recursos académicos, control de calidad, perfil y desarrollo profesional, ambientes de aprendizaje, servicio al estudiante, contratación de personal académico y administrativo y comunicación interna y externa.

A partir de esta propuesta de distribución de aspectos que forman parte de la gestión académica de los centros de idiomas, Rossner (2017) afirma que estas áreas forman parte de una conexión multidisciplinar: administración y procesos educativos. Para ejemplificar este argumento, basta con solo mencionar que dentro de esta distribución es posible encontrar tareas de gestión administrativa como lo son servicio al estudiante, contratación de personal y control de calidad; mientras que, por otro lado, las tareas de gestión académica corresponden a los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellas el diseño curricular, los materiales educativos, la perfilación y desarrollo profesional del cuerpo académico, los ambientes de aprendizaje. Asimismo, es posible observar la línea de comunicación referida por White et al. (2008) dentro de la estructura organizacional tradicionalista.

Finalmente, Widdowson (2004), citado en Rossner (2017), menciona que la actividad de gestión académica en instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas ha generado nuevas posibilidades de estudio en relación a las competencias y habilidades de los expertos en el área, especialmente para el docente de lenguas, ya que constituye un elemento de gran importancia en la gestión académica. Por ejemplo, en un modelo organizacional tradicionalista, el profesor de lenguas participa dentro del proceso educativo a partir de una planeación de clase, su ejecución y evaluación de los alumnos. En cambio, en un modelo organizacional invertido, este mismo elemento se transforma, pasando de ser un proveedor del conocimiento a un integrante del proceso de servicio al estudiante. Para el modelo organizacional frontal, el docente de lenguas constituye la opción ideal debido a su rol como auto gestor en los diversos cursos de lenguas que imparta la institución.

2.3. El Docente de lenguas como Gestor en Centros de Idiomas

Los centros de idiomas y sus procesos de gestión no han sido los únicos temas abordados por autores ya mencionados: se ha realizado un análisis acerca del docente de lenguas como un elemento correspondiente dentro del aspecto académico de las instituciones educativas, especialmente en los centros de idiomas. Por esta razón es conveniente destacar que el papel que juega el docente de lenguas dentro de los centros de idiomas ha sido objeto de una amplia discusión, sobre todo a nivel internacional.

Una de las aportaciones con mayor relevancia en la gestión de centros de idiomas ha sido desarrollada por White et al. (2008) al definir el término gestor como el recurso humano dentro del centro educativo que se dedica a apoyar en las diversas líneas de acción de la institución, destacando tres tipos de gestores. El primero, la gestión de alto rango o *senior management*, es la persona designada para el rango con mayor nivel de gestión en la institución. Este rol implica responsabilidades en el día a día de la operatividad del centro educativo. Sin embargo, a pesar del rango, el gestor es supervisado por el comité general de la institución, ya sea el dueño, o en su caso, los accionistas mayoritarios. Su función es participar en conjunto para definir las estrategias institucionales y, en su caso, desarrollar los lineamientos del centro educativo. También son los designados para realizar labores de supervisión de los niveles de gerencia media y gerencia baja.

La gerencia media se encuentra integrada por las personas designadas para transformar los objetivos y estrategias institucionales en acciones y resultados: funcionan como la conexión entre la gerencia alta y la gerencia baja pues fomentan la comunicación efectiva, propician la motivación entre los miembros y la educación continua. En cambio, la gerencia baja se encuentra

constituida por líderes de grupos quienes están en contacto directo con los miembros de la institución que se encargan de cumplir y llevar a cabo los objetivos y metas institucionales.

Dentro de esta distribución de roles y niveles en la gestión de centros de idiomas, Tott (2013) y Rossner (2017) han sugerido términos específicos para designar a las personas encargadas de la actividad de gestión académica en centros de idiomas: coordinador académico. Para Tott (2013), un coordinador académico es la persona a cargo de un puesto administrativo de media gerencia ya que reporta y comunica a las autoridades del centro de idiomas. Asimismo, es la persona encargada de que el programa de estudios ofertado por la institución alcance los objetivos institucionales académicos. Además, esta autora resalta que el coordinador académico es quien toma decisiones con respecto a los procesos de enseñanza llevados a cabo por la institución, por lo que cuenta con las facultades para realizar mejoras y sugerir recomendaciones que lleven al cumplimiento de las expectativas de los programas ofertados en el centro de idiomas.

Por su parte, Rossner (2017) menciona que diversos centros de idiomas alrededor del mundo emplean los términos de gestor académico, director académico, coordinador de programa de idiomas y coordinador de nivel como los roles indicados para llevar a cabo el proceso de planeación, supervisión, control y cumplimiento de las metas académicas que fundamentan la institución educativa.

Caprica (2019) utiliza el término *Language Program Administrator*, LPA por sus siglas en inglés, el cual equivale a gestor de programas de lenguas. El autor resalta que la persona designada para tal puesto es la encargada de involucrarse en el área curricular dentro de la institución, es decir, los programas de idiomas, ya sea inglés como lengua extranjera, aprendizaje

basado en contenido, inglés para propósitos específicos, inglés para negocios, o en su defecto, cualquier programa de lenguas extranjera. Además de los programas de estudio, el gestor de programa de lenguas adquiere las demás funciones y roles implicados en un puesto de coordinador académico. De acuerdo al mismo autor, el número de coordinadores o supervisores puede variar en función del tamaño del centro de idiomas.

2.3.1 El Perfil del Docente de Lenguas como Gestor en Centros de Idiomas

El valor que adquiere el docente de lenguas como coordinador académico en centros educativos dedicados a la enseñanza de lenguas es, para White et al. (2008), de gran prestigio ya que es, a partir de su experiencia como docente, la forma en la que se accede a las nociones básicas de gestión en el aspecto académico, y por consiguiente, en el aspecto curricular. Planteamiento que comparte Caprica (2019), el cual alude que un gestor calificado es aquel que aplica un saber hacer en diversas situaciones, no solo en la didáctica de la lengua. Por esta razón, el autor sugiere una serie de características indispensables para todo docente de lenguas que funge como coordinador académico en centros de idiomas. Estas se muestran en la tabla 9.

Tabla 9

Características del Docente de Lenguas como Gestor en Centros de Idiomas

| Características del docente de lenguas como gestor en centros de idiomas |
|---|
| Habilidades de comunicación, |
| Habilidades de liderazgo |
| Habilidades administrativas |
| Habilidades sociales |
| Habilidades de manejo de tiempo |
| Conocimientos conceptuales y teóricos acerca de los diversos métodos, enfoques y técnicas de enseñanza de lenguas. |
| Conocimiento acerca de los estudios científicos más relevantes en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, así también como de aquella literatura indispensable en dicho campo. |

Experiencia como docente de lenguas

Es un agente activo con gran influencia sobre el éxito y el fracaso de los programas de estudio ofertados por la institución educativa, por lo que requiere de conocimientos de diseño curricular Elaboración propia a partir de Caprica (2019) Essentials for ESL-EFL Coordinators & Principals.

Estas características planteadas por Caprica (2019) reafirman la postura de White et al. (2018) y Rossner (2017) con respecto a la influencia del docente en la actividad de gestión organizacional, lo que constituye una participación activa debido a la aplicación de conocimientos disciplinares del campo de las lenguas, así también como la experiencia docente. Esta es la razón por la cual destacan características de la enseñanza de lenguas a la par de las habilidades administrativas, sociales, comunicación y manejo de tiempo. Con respecto a las habilidades administrativas, Caprica (2019) resalta que el coordinador académico de centros de idiomas debe demostrar habilidades que se manejan en los procesos administrativos, tales como manejo de números, logística, servicio al estudiante, recolección, análisis y procesamiento para reportar resultados, brindar retroalimentación, y organizar una variedad de situaciones en el día a día de la institución.

Retomando las posturas de las escuelas del pensamiento administrativo, la convergencia entre ellas y este conjunto de habilidades mencionadas por Caprica (2019) se presenta a través de los principios de la administración. De acuerdo a la escuela tradicional, estos requieren que el gestor sea capaz de llevar a cabo funciones técnicas, es decir, tareas específicas que se realizan de acuerdo a la naturaleza de la actividad administrativa encomendada, que en este caso se trata de gestión académica. Para ello el docente de lenguas debe realizar las tareas específicas a través de la adopción de diversos roles que permitirán coordinar el funcionamiento del centro de idiomas.

Por otro lado, la escuela humanística se presenta en la adopción de diversos roles, permitiendo que el gestor participe de manera directa en un proceso de interacción social, donde no solo comparte experiencias y recolecta información de su equipo de trabajo, sino también de los estudiantes, padres de familia y comunidad.

A su vez, la escuela estructuralista brinda sensibilización al gestor para profundizar en las necesidades no solo de la institución, sino también de los alumnos y la comunidad para quienes se presta el servicio educativo. En otras palabras, el gestor recolecta información para visualizar desde diversas perspectivas, las necesidades que se requieren satisfacer desde el entorno social, alinearlas en función de los objetivos institucionales y desarrollar nuevos conocimientos para proponer nuevas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la escuela empírica se hace presente en la operatividad diaria de la institución educativa: la experiencia y los aprendizajes del gestor que se desarrollan en el día a día de la institución, los cuales generan la oportunidad de aplicar un modelo reflexivo de gestión, respetando, por un lado, el contexto de la institución y sus realidades en el plano organizacional.

Algunas interrogantes de apoyo para esta reflexión son las siguientes: ¿Qué fortalezas se tienen como gestor, que aporten a una actividad de gestión sólida, estructurada y analítica? ¿Qué debilidades organizacionales se detectan en la actividad de gestión educativa? ¿Qué situaciones similares han ocurrido en instituciones del país, e incluso, instituciones a nivel internacional? ¿Qué estrategias de productividad han logrado aportar de manera favorable a la productividad del gestor en su actividad administrativa de acuerdo a la experiencia de otras instituciones? ¿Cómo se pueden implementar estrategias organizacionales, modelos de gestión o acciones de

otras instituciones en beneficio de la mejora de los procesos de gestión de la institución para la cual se labora?

En otras palabras, parte de las habilidades del gestor de centros de idiomas requieren capacidad de recolectar información, evaluar, analizar, retroalimentar y modificar todos aquellos elementos internos organizacionales, y en algunos casos, considerando el alcance de ellos, elementos externos, que afecten las funciones, tareas y roles del gestor, y, por ende, la calidad del servicio educativo que oferta la institución. La escuela empírica permite entonces consolidar una red de comunicación de experiencias para compartir conocimiento de gran utilidad que beneficie no solo al gestor, sino a todo miembro integrante de la institución y con ello cumplir los objetivos y metas institucionales para mejorar la calidad educativa de la institución.

Sin embargo, la realidad con respecto a este conjunto de habilidades propuestas por Caprica (2019) y su convergencia con las escuelas de administración resulta desfavorable para el docente de lenguas como gestor pues las instituciones educativas consideran que dichas habilidades aluden solamente a personas que se han formado dentro de las disciplinas como la administración o psicología, las cuales son las requeridas por instituciones locales, tanto en centros de idiomas de educación continua como en centros de idiomas dependientes.

La problemática que resulta de dicho desfavorecimiento genera un cierre de sensibilización en las competencias del docente de lenguas, tanto de aquellas que ya posee debido a la naturaleza de la disciplina, como de aquellas competencias que se logran desarrollar conforme se adquiere la experiencia en el área, especialmente dentro de la gestión.

2.3.2 Competencias Genéricas y Específicas del Docente de Lenguas como Gestor en Centros de Idiomas

Tal como se ha mencionado desde apartados anteriores, la participación del docente de lenguas como coordinador académico toma lugar en los aspectos académico y administrativo. Las características ya mencionadas por Caprica (2019) aluden a habilidades no solamente profesionales, sino también a características como la interacción y la comunicación.

Rossner (2017) enfatiza que tanto para la actividad docente como para la actividad de gestión es necesario emplear competencias genéricas y competencias específicas. Las primeras, competencias genéricas, son importantes para el conjunto de personas que forman parte de la institución, tales como sus valores, misión y visión. Por su parte, Martínez (2012) define que las competencias genéricas corresponden a lineamientos de comportamiento social dentro de una institución. En este sentido, se habla de competencias genéricas en términos de responsabilidad, ética, compromiso con el medio ambiente y colaboración.

En contraparte, las competencias específicas hacen referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para realizar la función o actividad dentro de la institución educativa. White (2001), White et al. (2008), Rossner (2017) y Caprica (2019) plantean que, aunque exista una variación organizacional en los centros de idiomas, las competencias específicas de los docentes son equivalentes a los mismos elementos para los docentes de lenguas que participen como coordinadores académicos.

Ante esta propuesta, los autores resaltan las competencias lingüísticas como un elemento relevante para participar en los procesos de gestión académica y curricular en centro de idiomas: el dominio de una lengua extranjera es un requisito obligatorio tanto para docentes como para gestores. Esto también es sugerido por Caprica (2019) al establecer que el nivel requerido para

participar en los procesos de gestión académica y curricular debe contemplar un C1 (de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) como mínimo ya que se espera demostrar una competencia comunicativa de alto nivel para demostrar conocimientos avanzados en áreas disciplinares. Otra competencia específica, a la que el mismo autor hace referencia, se centra en el conocimiento conceptual y teórico en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos de evaluación de una lengua extranjera.

En otro orden de ideas, además de conocimientos teóricos derivados de la enseñanza de lenguas, White (2001), Tott (2013) y Caprica (2019) proponen otro tipo de competencias llamadas competencias administrativas específicas. En esta convergencia, los autores sugieren tareas específicas que el coordinador académico requiere desarrollar dentro de los procesos de gestión académica. Entre ellas destacan la redacción de documentos administrativos (reporte de resultados), manejo de recursos humanos, principalmente profesores y estudiantes, priorización de actividades, optimización de tiempos y el trabajo por metas y objetivos dentro de la delimitación de su área de gestión, retroalimentación individual y colectiva hacia la estructura organizacional cuando se vean implicada la toma de decisiones dentro de su delimitación de funciones, así también como fomentar la motivación y la educación continua entre los miembros de su equipo.

En paralelo a la propuesta de los autores anteriores, Rossner (2017) añade, al conjunto de competencias requeridas para los procesos de gestión académica y gestión curricular, competencias específicas de análisis curricular ya que, como se ha abordado a lo largo de este estudio, los programas de lenguas adquieren un papel central dentro los procesos de gestión en centros de idiomas. Específicamente, el coordinador académico debe mostrar capacidad para diseñar, crear, y evaluar cursos de lenguas para la mejora de la oferta educativa de la institución.

Con lo que respecta a la formación profesional del docente de lenguas como gestor, White et al. (2008), Rossner (2017) y Caprica (2019) sugieren que los coordinadores académicos de centros de idiomas cuenten con un respaldo profesional que otorgue validez a las competencias desarrolladas en el campo de las lenguas, ya sean certificaciones nacionales e internacionales en enseñanza de lenguas, certificaciones de dominio de competencias lingüísticas, diplomados, asistencia a talleres, cursos y conferencias; resaltando que el conjunto de estos documentos otorgan validez, experiencia y un grado de experticia.

Finalmente, abordar el tema de competencias docentes abre espacio para mencionar a Perrenoud (1999) y sus aportaciones hacia las competencias en la educación. El autor define las competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, resaltando específicamente que las competencias profesionales toman lugar en la formación, pero también a través de la experiencia en la vida cotidiana del docente, variando de una situación a otra. Esto da lugar a dos competencias relacionadas a la profesión docente y la gestión en el proceso educativo. La primera, gestionar la progresión de los aprendizajes, se refiere a la toma de decisiones con respecto a la progresión del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Perrenoud (1999) atribuye de manera implícita la capacidad de retroalimentación y una visión de ajuste a los procesos educativos. Esto quiere decir que, a partir de la labor del docente con respecto a la gestión de su curso, la toma de decisiones se presenta con respecto a las estrategias desarrolladas e implementadas con respecto a las fortalezas y debilidades de cada estudiante.

La segunda competencia propuesta por Perrenoud (1999) se refiere a la participación del docente en la gestión de la escuela. La postura del autor converge con las posturas de autores ya mencionados con anterioridad, entre ellos White (2001), Caprica y Tott (2013) con respecto a la

importancia que dan al docente de lenguas como un integrante de los procesos de gestión académica. Asimismo, Perrenoud (1999) sugiere que el docente adquiere la capacidad de administrar recursos de la escuela, así también como participar en la coordinación de los componentes que integran la institución educativa, tales como padres de familia, profesores – colegas de la institución y estudiantes.

En síntesis, la formación adquirida por el docente de lenguas adquiere un papel fundamental: a partir de ella se desarrollan competencias que contribuyen a la formación de docentes. Dentro de la literatura acerca de la formación y competencia de docentes de lenguas, existen autores que proponen diversas posturas con respecto a la noción de competencia y sus variantes. Sin embargo, todos ellos resaltan la necesidad de desarrollar competencias genéricas y competencias específicas, especialmente en las funciones de gestión académica y curricular. En ellas, se atribuyen tareas específicas en función de gestión académica y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de la práctica docente en general como aquellas tareas a las que el docente de lenguas es acreedor debido a su rol como coordinador académico.

Además de nociones conceptuales y características atribuidas, la literatura revisada plantea que, conforme avanza la trayectoria del docente, sobre todo en la actividad de gestión académica, algunas competencias específicas se hacen presentes a través de un aprendizaje empírico. Un ejemplo de ello lo constituye el conjunto de competencias administrativas, las cuales llevan un tiempo en desarrollarse y se consolidan con cada situación que genera aprendizaje para el coordinador académico.

2.3.3 Roles y Funciones del Docente de Lenguas como Gestor Académico en Centros de Idiomas

Una de las problemáticas más representativas en los centros educativos es, de acuerdo con White et al. (2008) la distribución de roles y funciones en la gestión educativa, ya que al no tener una visión clara sobre qué es lo que se quiere lograr con la institución puede aludir a un error que pone en riesgo la productividad del centro educativo. Ante esto, Rossner (2017) y Caprica (2019) sugieren roles específicos que adopta el docente de lenguas como coordinador académico en cualquier centro de idiomas.

El primer lugar lo encabeza el rol de administrador. Este se presenta dada la naturaleza de la actividad de gestión. Los autores afirman que, aunque existan posturas que rechacen el término administrador para hacer referencias a actividades educativas, la realidad es opuesta a ello: mientras exista una actividad de gestión, el docente de lenguas adquiere un rol administrativo académico, puesto que de ello hace frente a las diversas situaciones en la operatividad diaria institucional. Además, se implementa una gran variedad de técnicas y actividades de la administración dentro del área académica. Asimismo, se añade que es el coordinador académico quien maneja un método de trabajo en oficina, analiza procesos y procedimientos de acuerdo a los lineamientos educativos y es un intermediario en el manejo de sueldos y salarios.

Por su parte, Rossner (2017) enfatiza la competencia administrativa con mayor peso para el docente de lenguas como coordinador académico es el manejo y supervisión del recurso humano de la institución. Por ende, participa como un elemento indispensable en el comité de reclutamiento y selección de planta docente, razón por la cual se requiere conocimiento para la selección y la contratación de personal en instituciones educativas, y también debe participar en

un proceso de inducción y orientación para dicho personal. A esto es necesario agregar que, de acuerdo con dicho autor, los lineamientos para el proceso de reclutamiento y selección, así también como la guía de orientación o cursos de inducción varían según el tipo y contexto del centro de idiomas.

Retomando el impacto del rol administrativo en la gestión académica en centros de idiomas, White et al. (2008) proponen un conjunto de responsabilidades que muestran un panorama de las actividades específicas dentro de la coordinación académica y la forma en la que intervienen los coordinadores, ya sea en el aspecto administrativo, o bien, en el aspecto académico. Estas se mencionan en la tabla 10.

Tabla 10

Responsabilidades y Actividades del Docente de Lenguas como Gestor Académico en Centros de Idiomas

| Responsabilidad | Actividad de gestión |
|--------------------------------|---|
| 1. Gestión académica | Desarrollo curricular, planeación de cursos, evaluaciones, enseñanza, desarrollo y selección de materiales didácticos. |
| 2. Gestión organizacional | Presupuesto de costos, gastos, riesgo de inversiones, población para ofertar el servicio educativo. |
| 3. Gestión de recursos | Obtención de material didáctico, equipo de mantenimiento, equipo de cómputo, acondicionamiento de salones de clase. |
| 4. Relaciones comerciales | Identificación de nuevos productos, promoción y ventas del servicio educativo, monitoreo de la satisfacción del cliente, establecer relaciones con el cliente. |
| 5. Gestión de recursos humanos | Reclutamiento y selección, inducción, asignación de clases, capacitar personal docente a través de cursos, talleres y demás formas de educación continua, motivación, solución de problemas |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | y/o conflictos, seguimiento a estudiantes durante su trayectoria académica en la institución. |
| 6. Administración | Supervisión y monitoreo de la operatividad diaria del centro de idiomas y su sistema de gestión: matrícula, inscripciones, ubicación de alumnos en los niveles correspondientes, asignación de maestros por cada nivel, programas sociales o de excursión. |
| 7. Liderazgo profesional | Competencia técnica y habilidades docentes, identificar y resolver necesidades de formación docente en el personal académico, mantener estándares educativos de calidad, consejero académico en los cursos de niños, adolescentes y adultos, así también proveer información y retroalimentación a los padres de familia y cuerpo docente. |
| 8. Diplomacia y representatividad | Interacción con estudiantes y prospectos, participación en el desarrollo de políticas institucionales, relaciones externas con organizaciones profesionales, establecimiento de relaciones con agencias o dependencias internacionales para otorgar mayores beneficios al servicio educativo de la institución. |
| 9. Liderazgo corporativo | Articulación de estrategias y enfoques de atención para la mejora de la dirección de la institución, coordinar funciones organizacionales (delegación de responsabilidades). |

Elaboración propia a partir de White et al. (2008) From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations.

Este planteamiento de necesidades y responsabilidades en los centros de idiomas permite analizar la postura de White et al. (2008), y también las sugerencias planteadas por Tott (2013) y Rossner (2017) con respecto a la participación del coordinador académico en las diversas necesidades organizacionales de las instituciones educativas. Esto no implica expandir los roles y funciones del gestor, por el contrario, representa una delimitación para comprender el nivel de injerencia que el coordinador académico posee como miembro de una gestión de nivel medio, ya que su función es la supervisión y el monitoreo de un equipo de trabajo que lleve a la institución a cumplir sus metas y objetivos tanto académicos como curriculares a través de tareas administrativas específicas desarrolladas para el perfil del docente de lenguas.

También es necesario agregar que la participación del coordinador en este conjunto de necesidades varía de acuerdo al tamaño de la institución y de su estructura organizacional. Para ello, Law y Glover (2000) analizan la función del docente de lenguas, gestores de nivel medio y directores a partir de las responsabilidades que cada uno adquiere en escuelas públicas y en centros de idiomas. Esto se ve reflejado en las tablas 11, 12, 13 y 14 a continuación.

Tabla 11

El Docente de Lenguas en Instituciones Educativas Públicas y Centros de Idiomas

| | Docente de lenguas en instituciones educativas del sector público | Docentes de lenguas en centros de idiomas |
|--------------------------------|--|--|
| Enfoque | Sistema de enseñanza a través del Curriculum por asignaturas. | Proveedor de servicios de enseñanza |
| Organización curricular | Currículo por materias | Currículo modular |
| Medio de enfoque | Esquemas de trabajo pedagógico. | Materiales, métodos y actividades. |
| Escenarios de liderazgo | Salón de clase, objetivo de la unidad de aprendizaje, estilos de enseñanza y aprendizaje. | Cumplimiento en la misión del servicio educativo, estilos de enseñanza y aprendizaje. |
| Gestión académica | Desarrollo de material didáctico, uso de recursos, monitoreo del Curriculum, evaluación del estudiante. | Desarrollo curricular, impartición del Curriculum, monitoreo curricular, evaluación y acreditación de los estudiantes. |
| Administración | Registros de estudiantes, reportes generados por el personal docente (listas de asistencia, reporte de desarrollo académico) | Registros de estudiantes, personal docente, reportes de evaluación. |

Elaboración propia a partir de Law y Glover (2000). Educational Leadership and Learning.

Tabla 12

Docente de Lenguas como Gestor Académico en Instituciones Educativas Públicas y Centros de Idiomas

| | Gestor académico en instituciones educativas del sector público | Gestor académico en centros de idiomas |
|--------------------------------|--|---|
| Enfoque | Departamental | Servicios de enseñanza de lenguas y gestión académica. |
| Medio de enfoque | Plan de desarrollo departamental | Plan de desarrollo curricular |
| Escenarios de liderazgo | Metas y objetivos departamentales, mercado, asignación de recursos, formación de equipo de trabajo, políticas o lineamientos departamentales | Objetivos curriculares, mercado, asignación de recursos, formación de equipo de trabajo, estándares internacionales para enseñanza de lenguas |
| Gestión académica | Manejo de recursos, desarrollo profesional de los miembros departamentales, organización curricular, supervisión y evaluación del desarrollo académico de los estudiantes. | Presupuesto, manejo de recursos, marketing, Curriculum, planes de clase, diagnóstico de estudiantes, desarrollo académico del estudiante, evaluación y certificación de la población estudiantil, articulación de contenidos curriculares, selección y reclutamiento de docentes, inducción de docentes de nuevo ingreso, formación y capacitación docente. |
| Administración | Registros del personal, monitoreo de recursos y presupuesto. | Registros del personal, monitoreo de recursos y presupuesto. Registros del personal, monitoreo de recursos y presupuesto. |

Elaboración propia a partir de Law y Glover (2000). Educational Leadership and Learning.

Esta primera percepción con respecto a la distribución de los roles del docente de lenguas en términos de liderazgo, gestión y administración plantea, por un lado, que el docente de lenguas, considerando su formación, se ve apoyado por competencias específicas de la disciplina

y competencias técnicas de su práctica docente. Sin embargo, la gestión y la administración toman un papel diferente: la primera se enfoca en iniciativas en función de una innovación, mientras que la segunda se encarga de la implementación de dicha innovación a un nivel operacional.

Tabla 13

El Docente de Lenguas como Gestor de Nivel Medio en Instituciones Educativas y Centros de Idiomas

| | Gestor académico en instituciones educativas del sector público | Gestor académico en centros de idiomas |
|--------------------------------|--|---|
| Enfoque | Departamental | Servicios de enseñanza de lenguas y gestión académica. |
| Medio de enfoque | Plan de desarrollo departamental | Plan de desarrollo curricular |
| Escenarios de liderazgo | Metas y objetivos departamentales, mercado, asignación de recursos, formación de equipo de trabajo, políticas o lineamientos departamentales | Objetivos curriculares, mercado, asignación de recursos, formación de equipo de trabajo, estándares internacionales para enseñanza de lenguas. |
| Gestión académica | Manejo de recursos, desarrollo profesional de los miembros departamentales, organización curricular, supervisión y evaluación del desarrollo académico de los estudiantes. | Presupuesto, manejo de recursos, marketing, Curriculum, planes de clase, diagnóstico de estudiantes, desarrollo académico del estudiante, evaluación y certificación de la población estudiantil, articulación de contenidos curriculares, selección y reclutamiento de docentes, inducción de docentes de nuevo ingreso, formación y capacitación docente. |
| Administración | Registros del personal, monitoreo de recursos y presupuesto. | Registros del personal, monitoreo de recursos y presupuesto. Registros del personal, monitoreo de recursos y presupuesto. |

Elaboración propia a partir de Law y Glover (2000). Educational Leadership and Learning.

En esta propuesta, los coordinadores, como gestores de nivel medio, adquieren responsabilidades de un departamento dentro de la estructura organizacional. Esta es la razón por la que Law y Glover (2000) resaltan que los diversos roles del coordinador académico corresponden a líder y supervisor. En esta percepción, la administración y la gestión permiten que el docente de lenguas desarrolle habilidades administrativas básicas dentro de su contexto profesional a la par que colabora, de manera conjunta, con diversos departamentos dentro de la institución a partir de su participación en la toma de decisiones desde su perspectiva como coordinador académico.

Tabla 14

El Docente de Lenguas como Director en Instituciones Educativas Públicas y Centros de Idiomas.

| | Director en instituciones educativas del sector público | Director en centros de idiomas |
|--------------------------------|--|--|
| Enfoque | La institución en su totalidad | El centro de idiomas en su totalidad. |
| Medio de enfoque | Plan de desarrollo institucional | Plan de desarrollo institucional y plan de negocios. |
| Escenarios de liderazgo | Visión, objetivos y metas, estrategias, formación de equipos, lineamientos organizacionales. | Visión, estrategias, objetivos, metas, lineamientos o políticas organizacionales, formación de equipos. |
| Gestión académica | Control general de la base de recursos y formación general del personal. | Control general de la base de recursos, incluyendo los recursos financieros y la formación general del personal. |
| Administración | Responsable pero no activo | Responsable pero no activo |

Elaboración propia a partir de Law y Glover (2000). Educational Leadership and Learning.

Finalmente, en esta propuesta de Law y Glover (2000) se plantea que, a través de una perspectiva de dirección educativa organizacional, el valor que adquieren el liderazgo, la gestión y la administración se basa en el todo de la institución educativa. Esto es, en cada uno de los departamentos y personal que integran la estructura organizacional: el director adquiere un rol estratégico debido a la responsabilidad de conocimiento y de participación en todos los procesos administrativos y académicos de la institución con la finalidad de comunicar resultados de manera directa a los dueños de la institución.

En resumen, existen diversas perspectivas acerca de los roles y funciones adoptados por el docente de lenguas como coordinador académico que participa en funciones de gestión en centros de idiomas. Esta variación toma lugar en áreas como liderazgo, gestión y administración, mismas que son consideradas, dentro de la literatura, como elementos organizacionales. A su vez, estos son visualizados de diferente manera, ya sea desde una perspectiva como docente de lenguas, coordinador académico y director general: entre más alto el nivel de gestión, mayor es el rol y las funciones a desarrollar en la institución educativa, es decir, existe una mayor responsabilidad ya que puede abarcar desde un salón de clase o un curso de lengua en particular, posteriormente responsabilizarse de un grupo de personas o departamentos dentro de la institución, y finalmente, responsabilizarse de todo el centro de idiomas. En otras palabras, la jerarquía organizacional determina el nivel de gestión dentro de la institución. En el caso de los docentes se habla de una gestión operativa, los coordinadores forman parte de una gestión táctica y los directores a una gestión estratégica.

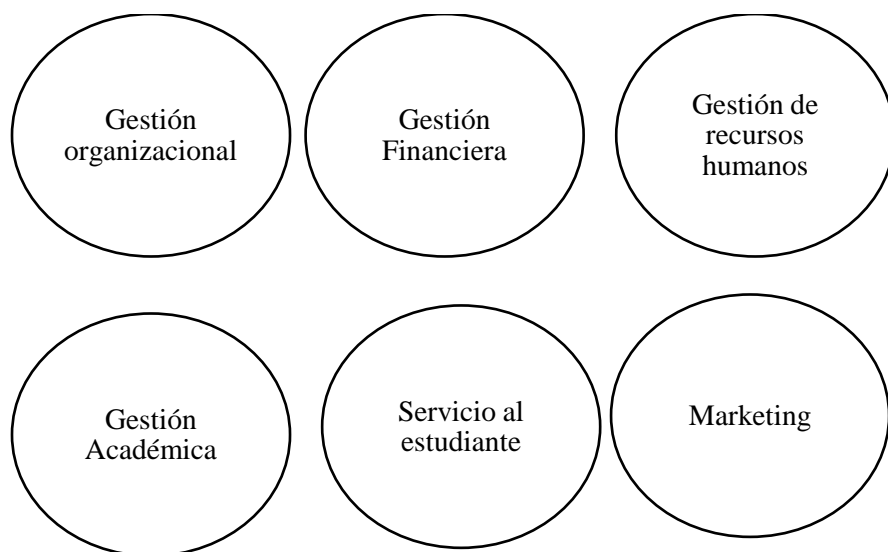
2.3.4 Gestión Académica en Centros de Idiomas

Otro de los componentes en esta revisión de la literatura, con respecto a los docentes de lenguas como coordinadores académicos en centros de idiomas, lo constituyen los procesos de gestión académica y gestión curricular.

Considerando las aportaciones de diversos autores con respecto a la gestión académica, esta se encarga, por un lado, de la estructura educativa de la institución, considerando al equipo docente y la población estudiantil; por otro lado, contempla la necesidad de desarrollar, monitorear y supervisar los programas de estudios ofertados por las instituciones. Cabe resaltar que, para White et al. (2008), es necesario que la gestión académica sea tratada por fuera de las demás áreas, pues contempla aspectos que requieren una experticia educativa. Esto se refleja en la figura 7.

Figura 7

Áreas de Gestión y Supervisión de Centros de Idiomas



Elaboración propia a partir de White et al. (2008) From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations.

Dentro de este conjunto de áreas de gestión y atención en la institución educativa, White et al. (2008) plantean que, al igual que las áreas de gestión organizacional, financiera, de recursos humanos, de servicio y de marketing, la gestión académica es un área primordial para el coordinador académico, pues es a partir de ella que toma lugar el proceso de toma de decisiones con respecto al programa de estudios, a los aprendizajes, las metas y objetivos académicos de la institución y la comunicación de resultados a directivos, alumnos y padres de familia.

A su vez, dicho autor especifica los diversos roles que adquiere la gestión académica en centros de idiomas: roles académicos internos y roles académicos externos. En esta clasificación, el coordinador académico participa de diversas maneras a través de un rol de líder. En primer lugar, la gestión académica interna requiere que el coordinador se encuentre a cargo de la gestión curricular, incluida la enseñanza de este, así también como la evaluación y proceso de acreditación del estudiante. Por otro lado, organiza y articula la estrategia pedagógica de la institución para dirigir el enfoque de atención a los procesos de mejora de la enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, la gestión académica externa se refiere a la participación del coordinador académico como un ejecutivo ya que establece relaciones con el Estado, autoridades educativas locales, instituciones acreditadoras. También requiere que el coordinador académico se vuelva un agente diplomático ya que debe de articular todas las visiones organizacionales en función de la misión del centro de idiomas y finalmente, actuar como un agente de relaciones públicas al compartir con la comunidad el papel que juega el centro educativo dentro de las necesidades sociales.

El planteamiento que White et al. (2008) expresa con respecto a la gestión académica en los centros de idiomas permite resaltar tres niveles en los que el docente de lenguas, como coordinador académico, participa directamente. Estos son gestión curricular, evaluación y acreditación de programas y control de calidad.

2.3.5 Gestión Curricular en Centros de Idiomas

El primer nivel de la gestión académica, y en el cual participa el docente de lenguas como coordinador académico, lo constituye el currículo y su organización en los centros de idiomas. Antes de analizar la situación curricular en dichas instituciones, es necesario resaltar que la organización curricular en México contempla un currículo por asignaturas y áreas. Cubas y Sarmiento (2017) mencionan que la finalidad de esta organización es que los contenidos curriculares se encuentren secuenciados para que se profundicen en cada ciclo y grado escolar.

En el caso de los centros de idiomas, White et al. (2008), en conjunto con Rossner (2017), mencionan que la organización curricular de estas instituciones se encuentra conformada por niveles de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual consiste en un currículo estructurado de manera modular, desde A1 hasta C2. Esto representa para el coordinador académico una ventaja pedagógica ya que, independientemente del enfoque o metodología que se implemente en la filosofía educativa de la institución, los descriptores de este marco curricular se correlacionan entre un nivel y otro, para que al final del plan de estudios, el alumno sea capaz de integrar el conocimiento a través de las habilidades lingüísticas y pueda comunicarse en diversos contextos de la vida real.

De manera particular, Rossner (2017) resalta que, dentro de la gestión académica de los centros de idiomas, una de las actividades con mayor grado de experticia para el docente de

lenguas lo constituye la gestión curricular. De acuerdo con dicho autor, esta corresponde a una función que se deriva de la gestión académica y la define como el desarrollo, supervisión, control y dirección de los componentes curriculares que integran los planes y programas que constituyen la oferta educativa de la institución. En este sentido, se habla entonces de gestión curricular para referirse al manejo de la institución educativa en términos de evaluación y certificación del currículo institucional, incluidos los marcos curriculares, ya que intervienen procesos de articulación de metas institucionales, contenidos y metodologías de enseñanza con respecto a los diversos marcos de referencias para la evaluación de las lenguas y la calidad de programas educativos que se ofertan en la institución.

Este proceso de articular la intención de un centro de idiomas, su propuesta de estudios y su metodología de enseñanza es denominado por Langue (1997) como articulación curricular: se trata entonces de diversos procesos de análisis curricular para asegurar el dominio de las competencias lingüísticas necesarias en cada nivel que compone el plan de estudios del centro de idiomas, además, permite que el centro educativo sea evaluado de manera externa, por lo que se participa en procesos de acreditación institucional para verificar la calidad académica de los diversos programas de estudio ofertados en la institución.

Lally (2001) y Byrnes (2002), en conjunto con Barrette y Paessani (2005), retoman un estudio hecho por Sant'anna y Daher (1995) y resaltan, a manera de crítica, que la articulación de componentes curriculares es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los docentes de lenguas como coordinadores académicos. Por su parte, Langue (1997) define el término articulación curricular como la modificación de objetivos, métodos de instrucción del idioma y material educativo en relación al contexto de la propia institución y a estándares internacionales de aprendizaje de lenguas y que debe estar integrada en todo centro de idiomas.

Poco después, Alberta Education (2008) realiza un análisis sobre prácticas curriculares retomando conceptos y perspectivas de los autores anteriores y añade que una articulación curricular propiamente desarrollada permite que los estudiantes experimenten un proceso de aprendizaje planificado y estructurado con un fin determinado. En el plano de la educación formal, este autor hace referencia a que la articulación curricular toma lugar a partir de transiciones suaves en el cambio del grado escolar, esto desde la educación preescolar hasta la educación media superior, por lo que a razón de ello propone algunas consideraciones que son necesarias implementar en el proceso de articulación curricular para algunos distritos escolares en Estados Unidos. Entre los más importantes se mencionan la implementación articulada de programas de lenguas de acuerdo al nivel de los alumnos, contexto social y necesidades de comunicación, proveer una instrucción de 150 minutos de instrucción por semana, participar en reuniones periódicas para dar seguimiento al proceso de articulación curricular y modificar acciones a implementar entre los distritos escolares, participar en actividades de educación continua, evaluar nuevos recursos para el aprendizaje de lenguas y pilotarlos.

De manera similar, Delaware Department of Education (2008), a partir de estudios de adquisición del lenguaje, menciona que, al incorporar los resultados obtenidos de estudios sobre la adquisición de una segunda lengua en los procesos de articulación curricular, tanto docentes como estudiantes, adquieren la capacidad de comparar y contrastar los resultados de un aprendizaje a temprana edad con respecto a un aprendizaje tardío de la lengua. Esto se debe a que, en sistemas educativos bilingües, la articulación curricular desarrolla, además de las habilidades lingüísticas, una conciencia cultural de la lengua extranjera y esto representa una flexibilidad en los descriptores de marcos curriculares de referencia, desarrollando un desenvolvimiento muy similar al de un usuario nativo de la lengua. A partir de esta correlación

entre el currículo y su articulación con la adquisición del lenguaje surgen entonces los siguientes descriptores para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el sistema educativo de Delaware, Estados Unidos.

- a) **Comprensión.** Se refiere a la comprensión del estudiante dentro del lenguaje oral y escrito.
- b) **Comprensibilidad.** Se refiere al hecho de hacerse entender hacia con los demás.
- c) **Control del lenguaje.** Engloba el uso correcto del lenguaje en términos de léxico y expresiones idiomáticas.
- d) **Estrategias de comunicación.** Uso de expresiones verbales, comunicación no verbal, funciones de clarificación y manejo de contexto.
- e) **Sensibilización cultural.** Desarrollo de un conocimiento acerca de la cultura extranjera, incluyendo sus costumbres, tradiciones, y prácticas del lenguaje.

Es importante mencionar que las sugerencias, planteamientos y lineamientos curriculares hasta aquí mencionados son propuestas para iniciar y dar seguimiento con procesos de articulación curricular en planes de estudio formales en Estados Unidos, donde se espera que el estudiante desarrolle habilidades comunicativas en el idioma inglés, ya sea a partir de un aprendizaje a temprana edad, o en su caso, a una edad dentro de la etapa de adolescencia o adultez. En cambio, para los planes de estudio en centros de idioma, dicho proceso requiere de principios, etapas y modelos que son llevados a cabo a partir de la actividad de gestión académica que desarrolle el docente de lenguas.

2.3.5.1 Principios de Articulación Curricular para Programas de Lenguas en Centros de Idiomas. Para complementar las diversas propuestas conceptuales y metodológicas con respecto a la articulación curricular es necesario considerar las aportaciones de Barrette y Paessani (2005), quienes establecen cuatro principios claves para coordinadores académicos que realizan gestión curricular de programas de lenguas extranjeras:

1. La articulación considera a los programas de idiomas como un todo, incluyendo experiencias y perspectivas de los involucrados en el proceso educativo: institución, docente y alumnos.
2. El gestor del programa tiene la tarea de desarrollar una relación de cohesión. Es decir, para lograr consolidar el programa y sus implicaciones es necesario incluir en el proceso las metas y objetivos del programa, la metodología de instrucción del idioma, el contenido del programa y el proceso de evaluación de los estudiantes.
3. La articulación considera al lenguaje como un proceso, generando así un producto llamado competencia lingüística, siendo esta la meta principal al finalizar el programa. Para ello, el gestor del programa debe asegurarse que el alumno cuente con el input y la práctica necesaria para consolidar las competencias deseadas.
4. La articulación implica desarrollar el conocimiento teórico y las habilidades de comunicación a través del currículo, metodología de instrucción y la experiencia en la lengua extranjera.

A partir de estos principios, los procesos curriculares realizados por el gestor de programas de idiomas permiten analizar el nivel de participación del coordinador académico para contribuir a la institución y al logro de sus objetivos curriculares a partir de conocimientos en referencia a adquisición de lenguas, diseño curricular y evaluación en el aprendizaje de lenguas.

Para realizar estos procesos, es necesario considerar los siguientes modelos de articulación, los cuales permiten guiar el proceso curricular de manera específica de acuerdo a los elementos que se requieran adaptar. A su vez, estos plantean una necesidad para Johnson (1989) de establecer etapas y roles específicos para el coordinador académico, los cuales se mencionan en la tabla 15.

Tabla 15

Etapas, Roles y Productos para la Gestión Académica de Centros de Idiomas

| Etapas en la articulación curricular | Rol del coordinador académico en la toma de decisiones | Producto |
|--|---|---|
| Planeación curricular | Formulador de lineamientos | Manual de políticas y lineamientos curriculares |
| Especificaciones en términos de metas y objetivos | Analista de necesidades y metodologías o enfoques de enseñanza de lenguas | Contenido y programación didáctica |
| Implementación del programa a nivel institucional. | Desarrollador de materiales educativos y formador de docentes. | Material didáctico y programa de formación docente institucional. |
| Implementación del programa a nivel pedagógico. | Docente y alumno | Actividades implementadas por el docente y aprendizaje adquirido por el alumno. |

Elaboración propia a partir de Johnson (1989) *The Second Language Curriculum*.

La propuesta de este autor propone roles específicos que constituyen un referente para la institución educativa en relación a las competencias necesarias para la búsqueda de coordinadores académicos, especialmente para realizar funciones de gestión curricular. Esta es señalada por Perrenoud (1999) dentro de las competencias docentes, donde se plantea la participación del docente en los procesos de gestión de aprendizaje, la organización de la estructura institucional y el desarrollo continuo de la profesión docente.

2.3.5.2 Modelos de Articulación Curricular para Programas de Idiomas. Barrette y Paessani (2005) establecen dos modelos de articulación curricular empleados en la gestión curricular de programas de lenguas extranjeras. El primero, articulación horizontal, es definida por los autores como la uniformidad en la modificación del programa de estudio. En este sentido, unificar elementos curriculares (objetivos, competencias lingüísticas por nivel, metodología de enseñanza y evaluación) ya que debe existir una relación coherente con respecto a descriptores de marcos curriculares internacionales, en este caso, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por su parte, el modelo de articulación vertical consiste en la modificación curricular en cada uno de los niveles que contempla el plan de estudios de lenguas extranjeras, es decir, un cambio a los elementos curriculares en un nivel dentro del plan de estudios debe reflejarse en los niveles subsecuentes.

Por otro lado, Gándara y Contreras (2009), a través de un análisis curricular a nivel internacional, describen la compleja labor de la articulación curricular, particularmente de la articulación vertical en el sistema educativo de Estados Unidos, reflejando el impacto que conlleva la actividad del curricular desde la postura de políticas lingüísticas. De acuerdo con los autores, en el ciclo escolar 2014-2015 se dio la implementación de dos iniciativas curriculares que afectaron totalmente el currículo desde preescolar hasta preparatoria: *Common Core State Standards* (CCSS) y sus sistemas de evaluación *Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers* (PARCC) y *Smarter Balanced Assessment Consortium* (SBAC).

Con la llegada de estas implementaciones, la tarea para coordinadores académicos se ha convertido en una tarea compleja ya que el currículo debe alinearse considerando los lineamientos plasmados en CCSS y de esta forma unificar los procesos de enseñanza en cada nivel educativo, desde preescolar hasta preparatoria, en cada estado del país.

Sykes (2015) y Shaikhelislamov y Makhmutova (2015) afirman que, pese al crecimiento actual que han tenido los programas de lenguas extranjeras, es necesario realizar ajustes a los modelos de gestión para contextualizarlos de acuerdo a la necesidad de cada institución educativa, especialmente a los contextos y necesidades de los centros de idiomas. Es por esta razón que, a partir de estudios realizados, los autores proponen mejorar la actividad de gestión de estos programas con el apoyo de coordinadores académicos que cuenten con competencias específicas de la enseñanza de lenguas.

En resumen, la gestión refiere a una labor de gran impacto que permite realizar un conjunto de tareas académico – administrativas para lograr alcanzar metas institucionales, también permite la planificación, organización, dirección, coordinación y control de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí entonces que, en centros de idiomas, la gestión educativa se enfoca en el aspecto académico, el cual se subdivide en diversos niveles, entre ellos, la gestión curricular, lo que demanda al coordinador académico conocimiento y experiencia en análisis y desarrollo curricular para la evaluación y acreditación de programas de lenguas extranjeras.

Contar con una formación en la enseñanza de lenguas implica, para la gestión académica y curricular, el dominio de competencias específicas conceptuales acerca de la pedagogía de la enseñanza de lenguas, así también como de diversos programas de lenguas. Es entonces, donde la articulación curricular resulta como una competencia específica derivada del conocimiento teórico. Sin embargo, a su vez resulta una tarea compleja para todo coordinador académico.

Por otra parte, para implementar los procesos de articulación curricular en centros de idiomas, es necesario considerar principios que plantean roles y funciones para el coordinador académico con la finalidad de delimitar su participación en función del nivel de gestión dentro de

la institución. Para ello la aplicación de diversos modelos de articulación curricular han tenido presencia en proyectos educativos bilingües a nivel internacional, mismos que sustentan y validan la importancia de contar con lineamientos curriculares que provean una guía para mejorar la calidad educativa de la institución.

2.3.6 Evaluación y Acreditación de Centros de Idiomas y sus Programas de Estudio

El segundo nivel dentro de la gestión académica en centros de idiomas corresponde a la evaluación y acreditación curricular de los programas de lenguas extranjeras. Rossner (2017) menciona que el trabajo de enseñanza del docente de lenguas es impartir un contenido estructurado de manera progresiva, es decir, a partir de niveles. A su vez, estos niveles deben encontrarse articulados con respecto a descriptores adaptados para cada nivel de acuerdo a un marco curricular, siendo en la mayoría de los casos, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por otro lado, existen organismos que establecen un sistema de lineamientos curriculares que funcionan para el correcto funcionamiento de los programas ofertados en centros de idiomas. Particularmente, la organización Equals (2016), además de ofrecer una serie de beneficios institucionales financieros y académicos para los centros de idiomas en diversos países, brinda una referencia acerca del enfoque organizacional y los procesos de gestión curricular que permiten reconocer la productividad no solo de la institución, sino para reconocer y acreditar de manera internacional la efectividad de los programas ofertados en la institución.

La referencia a la cual se hace mención en líneas anteriores garantiza que los programas de estudio que se ofertan cumplan, en su totalidad, con una adecuada articulación, integrando la progresión de las habilidades comunicativas desde un nivel A1 hasta un C2. Esto se logra a

través de la revisión y evaluación de las siguientes áreas y aspectos institucionales, mismos que se mencionan y explican en la tabla 16.

Tabla 16

Áreas y Aspectos para la Evaluación y Acreditación de Centros Educativos y sus Programas de Estudio.

| Área y aspecto institucional | Enfoque de la evaluación del área y aspecto institucional |
|---------------------------------------|--|
| Gestión y administración | Ethos institucional que fundamente la actividad de la institución. |
| Enseñanza y aprendizaje | Enfoque pedagógico y los métodos didácticos, filosofía educativa, calidad de la instrucción, articulación del contenido con respecto a las necesidades de los estudiantes, comunicación de los objetivos del curso, uso de tecnología y recursos variados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollar autoconciencia del aprendizaje. |
| Diseño curricular y sistemas de apoyo | Documentación formal de la institución que comunique su filosofía educativa, descripción de cada uno de los programas o niveles que integre su plan de estudios, incluyendo sus objetivos y contenido. Articulación del plan de estudios con respecto a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Existencia de una estructura de gestión y coordinación con sistemas de apoyo para garantizar la implementación de la filosofía educativa de la institución. |
| Evaluación y certificación | Procedimientos de evaluación compatibles con la filosofía educativa de la institución y los objetivos de los distintos programas que contemplan el plan de estudios de la institución. Procedimientos de colocación de estudiantes de acuerdo a sus necesidades y contexto. Sistemas fiables, válidos y justos para la evaluación de las competencias lingüísticas de los estudiantes y que sean apropiados para cada programa del plan de estudio, comunicación de resultados de sistemas de evaluación |

indicando sus logros y realizar sugerencias relevantes para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Recursos académicos

Libro de texto y otros materiales para la instrucción del contenido, recursos en línea y materiales de referencia que reflejen los objetivos y metodología implementada en los programas de estudio.
Sistema de desarrollo y monitoreo de material didáctico propio de la institución.
Equipos electrónicos con conectividad, accesibles a los alumnos y con buen mantenimiento.

Ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje cumple con los requerimientos de los programas que integran el plan de estudios de la institución y las necesidades de los estudiantes, medidas de salud y seguridad implementadas para asegurar la integridad física de los empleados y estudiantes. Espacios adecuados a las necesidades de enseñanza dentro de la institución.

Servicio a estudiantes

Atención y apoyo al estudiante. Sistema de monitoreo que considere las sugerencias del estudiante con respecto al plan de estudios ofertado.

Perfil y desarrollo del personal

Las competencias, experiencia y cualidades de los administrativos, gestores o coordinadores y docentes son relevantes y adecuadas para ejercer la responsabilidad de su área. Sistemas de apoyo y guía para el personal docente y administrativo, incluidos coordinadores o gestores académicos. Protocolo formal para la educación continua del personal docente y académico.

Expedientes del personal docente y administrativo

Todo el personal cuenta con contratos de trabajo cumpliendo con los requerimientos nacionales y locales para la empleabilidad del personal. Las condiciones laborales ofertadas en el contrato son justas para el personal docente y administrativo de acuerdo a los requerimientos y condiciones locales.

Comunicación interna

Responsabilidades y canales de comunicación entre los gestores académicos y demás personal administrativo se encuentran definidas y documentadas de manera formal. Existe comunicación con todo el personal docente y

| | |
|----------------------|--|
| | administrativo acerca de situaciones específicas y de desarrollo de la institución. Conocimiento acerca del reglamento de trabajo. |
| Comunicación externa | Todo material promocional describe los servicios de la institución, el rango y funcionalidad de los recursos en línea ofertados. La información contractual proporcionada a los estudiantes y patrocinadores es real y completa y se encuentra facilitada en la lengua oficial del país. |
| Control de calidad | Sistemas que provean una cultura de calidad a través de la evaluación, reflexión y acción. La experiencia de aprendizaje se encuentra totalmente monitoreada por el gestor académico y los sistemas de apoyo, incluidas las observaciones de clase, con la finalidad de mejorar la calidad del servicio educativo. Procedimientos y protocolos para brindar retroalimentación a estudiantes y personal académico en sus actividades y desempeño. |

Elaboración propia a partir de Eaquals (2016) Eaquals Quality Standards.

El conjunto de estos aspectos y áreas contempladas para la evaluación y acreditación de los centros de idiomas y de sus programas constituye un marco de referencia internacional para promover modelos de articulación organizacional novedosos e innovadores. Ante esto, es importante mencionar que White et al. (2008), en conjunto con Rossner (2017), resaltan la importancia de contar con un reconocimiento y validez internacional que genere oportunidades de intercambio estudiantil como un elemento adicional a la experiencia de aprendizaje en la institución, logrando de esta manera la mejora de los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera.

A su vez, los autores sugieren que, antes de iniciar procesos de evaluación y acreditación en el plano organizacional y curricular, es importante realizar una revisión interna de los objetivos y filosofías educativas institucionales, métodos y enfoques de enseñanza de la institución, así también como los marcos curriculares articulados en el plan de estudios ya que

son criterios que deben de estructurarse de manera sólida y contar con evidencia en apoyo a los marcos y escalas en el proceso de evaluación y acreditación de la institución y sus programas. Con respecto a los demás elementos estructurales de la institución, sean administrativos y/o académicos, estos se añaden a estos criterios. En otras palabras, las áreas, departamentos y funciones de cada miembro de la institución deben ir encaminadas al cumplimiento de la filosofía educativa y sus objetivos institucionales, dar seguimiento al aprendizaje, evaluar, reflexionar y modificar aquellos criterios que, de manera directa e indirecta, intervienen en los procesos educativos de la institución. Es importante resaltar que, dado que este estudio plantea analizar al docente de lenguas como gestor académico y curricular, es necesario dar lugar al impacto que tiene esta actividad en términos de calidad educativa y estándares de evaluación de calidad del plan de estudios que oferta la institución.

2.3.7 Calidad Educativa de Programas de Lenguas Ofertados en Centros de Idiomas

El tercer nivel de gestión académica corresponde a la calidad de los programas de lenguas extranjeras en centros de idiomas. White et al. (2008) mencionan que la calidad estos programas equivale a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y los diversos servicios ofertados por la institución. Esta experiencia toma lugar desde la oferta educativa y la promesa que hace la institución a través de la formación de los docentes y la eficiencia en la productividad de la institución en el Curriculum, es decir, en los resultados generados por el docente y el contenido educativo. La calidad educativa es definida por este autor como modelos de competencias organizadas por niveles para llevar a la institución al nivel de éxito deseado y planificado a través de los objetivos y metas institucionales.

En cambio, Rossner (2017), señala que la calidad educativa equivale a plantear un enfoque de calidad total. En este enfoque, la noción de calidad es analizada a partir de cuatro

fases: planear, hacer, revisar y actuar. La fase de planeación implica que el coordinador académico debe evaluar el currículo de la institución a través de la recolección de datos, revisión de documentos y diseñar planes para corregir áreas de oportunidad y ejecutar líneas de acción para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La fase de hacer requiere que el coordinador académico implemente las líneas de acción planificadas en la fase anterior, así también como recolectar información y proveer evidencia de los cambios que fueron productivos para la institución. Posteriormente, la fase de revisión requiere que el coordinador académico examine y analice la información y las evidencias recolectadas con respecto a las líneas de acción planificadas. Finalmente, la fase de acción conlleva a que el coordinador académico actúe conforme a la base de resultados y comunicarlos a los demás miembros de la institución educativa, particularmente al comité administrativo y directores.

La concepción del término evaluación en temas sobre la enseñanza de lenguas contempla un proceso de gran amplitud debido a los elementos que intervienen. Por esta razón, Madrid (1997) afirma que, en centros idiomas, los procesos de evaluación deben centrarse en dos áreas: el aspecto académico y el aspecto organizacional. Dentro del aspecto académico el objetivo de cualquier proceso evaluativo se centra en la adquisición de competencias lingüísticas y la efectividad de la articulación de los programas de estudio de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En cambio, en la evaluación organizacional se contempla la medición de la efectividad del coordinador, los docentes y demás personal que forma parte de la institución, los procesos de gestión administrativa y académica, donde en este último, se evalúa la articulación de los programas para obtener reconocimiento de la institución a nivel internacional.

Asimismo, esta propuesta abre espacio para analizar las posturas que han sido desarrolladas con respecto al concepto de evaluación, particularmente dentro de la enseñanza de lenguas. La primera, realizada por Brown (1989), citado en Johnson (1989), y propone elementos que forman parte de cualquier proceso de evaluación en la enseñanza de lenguas: eficacia curricular, las actitudes de los estudiantes y el contexto de aprendizaje. A su vez, este planteamiento converge en lo mencionado por White et al. (2008) con respecto a la inclusión del contexto escolar y de los estudiantes en cualquier proceso de mejora, tanto de los programas como de la práctica docente. Esto requiere plantear que, aunque existan diversos recursos, modelos y técnicas de evaluación, estos elementos deben de encontrarse correlacionados a la filosofía institucional del centro de idiomas. No se puede evaluar, de manera externa, un programa de lenguas ante la falta de una evaluación de la eficacia curricular interna para obtener información cualitativa que validen y argumenten las decisiones accionadas por el coordinador académico.

Sin embargo, aunque la evaluación constituya un proceso de gran importancia para la toma de decisión organizacional, la calidad educativa en la enseñanza de lenguas debe aludir a la implementación de un modelo integral de evaluación, donde el proceso sea equitativo al producto. Esto quiere decir que, además de evaluar los programas y las competencias lingüísticas adquiridas, el proceso de aprendizaje debe de contemplarse como un elemento más de la evaluación. Ante esto, Madrid (1997) menciona que, en la década de los noventa, varias propuestas curriculares se centraban de forma muy especial en los procesos de aprendizaje y prestaban gran atención al desarrollo de estrategia didácticas, estilos de aprendizaje y la negociación de actividades curriculares con el profesor. Asimismo, contemplaban los sentimientos, emociones y valores de los estudiantes y su responsabilidad adquirida en el

proceso de aprendizaje. Algunos ejemplos de estas propuestas curriculares contemplan el *syllabus* procedimental de Prabhu (1987), los programas basados en tareas de Long (1985), los Diseños Curriculares del MEC y de las Comunidades Autónomas (1991) y el método de proyectos aplicado a la enseñanza y aprendizaje de los idiomas de Ribé (1989).

Al retomar estas propuestas, Madrid (1997) sostiene que, en ellas, la evaluación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje para conocer la forma en la que se aplican acciones de corrección = acción. Además, plantea que los docentes participan de manera directa al elaborar una descripción individual de los procesos de aprendizaje con las aportaciones de los alumnos, que, a través de la autoevaluación y autorreflexión, brindan un panorama acerca de sus aprendizajes.

Para sintetizar, evaluación y calidad aluden a dos términos propiamente relacionados en el campo de las lenguas. Diversos autores han planteado que los procesos de evaluación en centros de idiomas deben contemplar, por un lado, una revisión del conocimiento adquirido por el estudiante a través de las evaluaciones internas del programa y las certificaciones o evaluaciones estandarizadas. Por otro lado, la evaluación organizacional debe considerar una revisión de la efectividad del coordinador académico en su actividad de gestión.

No obstante, la educación del siglo XXI debe ser uniforme en cuanto a estos procesos evaluativos en cualquier institución educativa. Si bien en la enseñanza de lenguas, las certificaciones internacionales poseen un prestigio de gran importancia, adoptar métodos y enfoques cualitativos de manera interna como institución dentro de un contexto particular resulta viable para medir el conocimiento, las competencias docentes y el impacto que tienen las estrategias que se implementan en la efectividad del rendimiento académico de los estudiantes

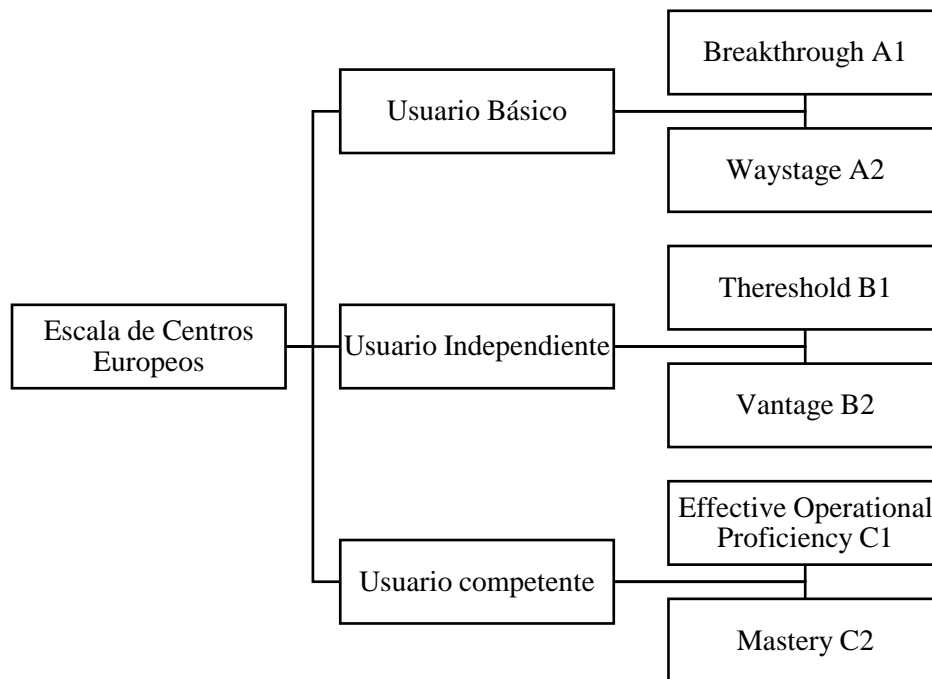
para realizar una actividad de introspección institucional y erradicar aquellas prácticas que solamente adjudiquen un valor de básico, independiente o competente. Sensibilizar la actividad de evaluación cualitativa en la gestión académica y curricular también permite obtener argumentos sólidos acerca del trayecto de la institución en un periodo determinado y resulta oportuno para los centros de idiomas el adoptar esta práctica no solo en el plano organizacional y curricular, sino también para el beneficio del desarrollo profesional ya que se obtiene información de utilidad para aquellas necesidades de educación continua del cuerpo docente de la institución.

2.3.7.1 Estándares de Control de Calidad de Programas de Idiomas. Tanto la gestión académica contempla una serie de pasos a realizar para llevar a cabo las funciones encomendadas al coordinador académico, como también la gestión curricular implica seguir una serie de lineamientos para garantizar una experiencia educativa de calidad.

Retomando la postura de White et al. (2008) con respecto a la integración de competencias organizadas, existen algunos modelos de estándares de control de calidad que guían y desarrollan competencias de aprendizaje y dominio de lenguas extranjeras, entre los más reconocidos a nivel nacional e internacional se encuentran el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el *Eurocentres Scale of Language Proficiency*. Este último surge como resultado de la integración de los descriptores del primero, siendo la única diferencia el estilo de su estructura: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, a través de los descriptores de los niveles y subniveles (A1, A2, B1, B2 C1 y C2), constituye para la creación de diez niveles de competencias comunicativas en una lengua extranjera. La integración de estas competencias se lleva a cabo a través de tres divisiones (A, B y C) mismas que se encuentran subdivididas en dos ramas. Esto se representa en la figura 8 a continuación.

Figura 8

Eurocentres Scale of Language Proficiency



Elaboración propia a partir de Eurocentres (2001) Scales of Language Proficiency

A partir de esta distribución, Council of Europe (2001) resalta tres momentos en los que el estudiante es capaz de emplear su competencia lingüística en diversos contextos. Para el usuario independiente, el nivel *Thereshold B1* representa el dominio de las competencias lingüísticas necesarias para emplear el lenguaje en el ámbito laboral. En cambio, el nivel *Vantage B2* representa las competencias idóneas para ser evaluadas en exámenes de certificación para propósitos laborales y académicos. Finalmente, el nivel de *Effective Operational Proficiency C1*, representa el dominio de competencias específicas son requeridas para emplear la competencia lingüística dentro de los estudios universitarios.

Con respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, White et al. (2008) mencionan que este conjunto de estándares es un requisito en todo centro de idiomas,

independientemente de su contexto y constitución, pues contienen los descriptores en relación a las competencias lingüísticas que deben ser adquiridas desde en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Por su parte, Rossner (2017) añade que estos descriptores se encuentran diseñados en función de los objetivos curriculares de certificaciones internacionales para medir el dominio de las competencias lingüísticas del estudiante.

Con todo lo anteriormente explicado se plantea entonces que, para efectos de gestión curricular, el coordinador académico requiere identificar las tendencias curriculares con respecto a los estándares y marcos curriculares de lenguas extranjeras con el propósito de analizar la pertinencia de las innovaciones en el ámbito de la enseñanza de lenguas, así también como adoptar y adaptar los cambios que respondan a las competencias de aprendizaje de lenguas y a las necesidades del centro de idiomas.

En otro orden de ideas, Rossner (2017) plantea que, a partir de estándares educativos organizacionales, los centros de idiomas tienen la oportunidad de generar espacios de evaluación y reflexión acerca de la productividad de cada uno de los elementos de la estructura organizacional y los elementos internos de la gestión educativa. A su vez, el autor señala que los estándares educativos organizacionales corresponden a competencias, que, como centro de idiomas, debe desarrollar tanto en el personal administrativo y académico y los programas de estudio ofertados. Esto conlleva a resaltar que, en la gestión curricular, el coordinador académico supervisa que en las fases de planeación, línea de acción, análisis y retroalimentación, que los objetivos académicos y curriculares reflejen la visión de la enseñanza de la lengua en función de enfoques y modelos ya adaptados para ser implementados en la institución. Cabe destacar que esta postura se plantea a causa de planteamientos realizados por White et al. (2008), quienes

resaltan la importancia de contemplar modelos y estándares de calidad en toda institución dedicada a la enseñanza de lenguas.

Por su parte, el modelo de Eaquals (2016) propone los lineamientos necesarios que se consideran en el proceso de evaluación y acreditación organizacional. Además, adopta un rol de guía en la elaboración de programas de lenguas para responder a necesidades específicas en cualquier centro de idiomas. Estos estándares se encuentran estructurados de tal manera que el coordinador académico demuestre una capacidad de análisis curricular de necesidades para elaborar un programa con la finalidad de satisfacer necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de este conjunto de lineamientos, se destaca que el desarrollo de modelos y estándares para la estructura organizacional y curricular de centros de idiomas ya había sido abordado por Alberta Education (2008) quien ya había desarrollado una guía para el diseño e implementación de programas de inglés en centros de idiomas en Estados Unidos, proponiendo de esta manera un protocolo de pre- planeación, planeación y post- planeación del plan de estudios de la institución a partir de diversas funciones y características requeridas en el docente de lenguas como coordinador académico.

Con lo que respecta al monitoreo de la efectividad del plan de estudios del centro de idiomas para evaluar la calidad educativa, Alberta Education (2008) menciona que es necesario contar con información cuantitativa acerca de las evaluaciones formativas y sumativas de los estudiantes, desde los exámenes de colocación, de unidad o módulos, hasta los exámenes de certificación. Por lo que, a partir de un análisis estadístico se obtuvo que, por un lado, un panorama objetivo acerca del número de casos de éxitos en términos de rendimiento académico, mientras que, por otro lado, se desarrolló un panorama subjetivo acerca de la satisfacción y

apoyo del docente, estudiante y padre de familia con respecto al programa de estudios; el crecimiento real del programa, y en su caso, el declive que ha tenido hasta el momento actual; crecimiento o estancamiento del logro académico del alumno; impacto del logro académico en áreas académicas, laborales y personales. A partir de la recolección de estos datos para evaluar el programa de estudios, el autor plantea que el conjunto de estos aspectos permite, al coordinador académico, analizar de manera subjetiva, los historiales académicos para conocer el rendimiento grupal o individual de cada estudiante inscrito en el centro de idiomas.

Por otra parte, el rol del docente y del coordinador académico también son contemplados dentro de estándares internacionales para la evaluación organizacional y curricular de un centro de idiomas. Para ello, Rossner (2017) menciona que tanto el *European Profiling Grid* y el *Equal Framework for Language Teachers and Language Teachers Trainers* constituyen una innovación en la evaluación de competencias profesionales y organizacionales para docentes de lenguas y coordinadores académicos de centros de idiomas.

En lo que respecta al modelo de evaluación *European Profiling Grid*, este se aplica para evaluar la competencia docente y la calidad de instrucción para apoyar al docente de lenguas en sus áreas de oportunidad y necesidades de formación continua. Asimismo, este modelo es de gran utilidad para el coordinador académico ya que provee información cualitativa para la mejora del área académica de la institución educativa. A razón de ello se contemplan los descriptores de cualidades, formación docente y experiencia; competencias disciplinares (metodologías y enfoques de enseñanza, diseño de programas y planeaciones didácticas, interacción con estudiantes, evaluación del aprendizaje de lenguas), competencia intercultural y habilidades en el uso de recursos digitales y profesionalismo.

A manera de síntesis, gestión curricular tiene como finalidad que los coordinadores académicos se conviertan en los responsables de contemplar estándares educativos para la alineación de la propuesta pedagógica del centro de idiomas a lineamientos establecidos por instituciones u organizaciones internacionales. En la actualidad es posible encontrar manuales de apoyo organizacional con lineamientos para el desarrollo e implementación de programas de lenguas que pueden ser adaptable a diversos contextos institucionales. Asimismo, organizaciones internacionales han contribuido con modelos de evaluación estandarizados, aportando una serie de lineamientos para el dominio de la competencia lingüística y lograr reconocimiento de dicho dominio a través de certificaciones internacionales. Otras aportaciones muestran la práctica de la autoevaluación para recolectar información cuantitativa y cualitativa que permita obtener un panorama general de la efectividad de los programas ofertados por el centro de idiomas. Finalmente, la participación tanto del docente como del coordinador académico son áreas que han logrado constituir una propuesta de evaluación considerando el perfil y la competencia docente, así también como las competencias específicas del coordinador académico.

Capítulo III Metodología

Para cumplir con el objetivo general de analizar la participación del docente de lenguas en las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas de educación continua y dependientes en la ciudad de Mexicali, Baja California, se estructuró una metodología para aportar al estado del conocimiento de una manera crítica y acorde a las necesidades del perfil del docente de lenguas.

Por su parte, Gómez (2012) señala que la metodología de investigación corresponde a un conjunto de propiedades para desarrollar estudios de investigación, siendo algunas de ellas el objeto de estudio, interpretación y análisis y la organización de los constructos teóricos para generar coherencia entre el problema y la temática. Dentro de esta concepción, Sánchez (2015) añade que estas propiedades corresponden a un conjunto de pasos y procedimientos que son requeridos en estudios con determinadas características y contextos para ser aplicados en una disciplina o especialidad determinada.

3.1 Enfoque Mixto

En relación al enfoque de este estudio, Hernández (2014) define el enfoque mixto de la investigación como un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema. Resulta importante resaltar algunos de sus beneficios, entre ellos, emplear una perspectiva más amplia y profunda con respecto al tema que se investiga, obtención de una variedad de datos y desarrollo de la creatividad, lo que brinda mayor solidez y rigor al estudio. Núñez (2017), por su parte, reafirma este planteamiento y plantea que éste enfoque de investigación debe aludir a una retroalimentación cualitativa y cuantitativa dentro de una

perspectiva particular y coherente para lograr un nivel de comprensión del objeto que se investiga.

Dada las disciplinas que se hacen presentes, así también considerando el contexto y objetivo general que ya se ha mencionado con anterioridad, fue necesario contemplar una metodología para cubrir necesidades de análisis cualitativo y cuantitativo, es decir un enfoque mixto. La pertinencia del análisis cualitativo en esta investigación se presentó en función de reconocer el valor de interpretar la percepción del docente de lenguas respecto a su participación como gestor académico y gestor curricular. En cambio, a partir del análisis cuantitativo, la información descriptiva obtenida permitió conocer la percepción de los estudiantes inscritos en centros de idiomas con respecto al impacto que generan dichas gestiones en el proceso de aprendizaje de lenguas.

3.2 Alcance de Investigación

Además de un enfoque mixto, para el desarrollo de este estudio fue necesario delimitar el alcance de este. Diversos autores plantean que en el proceso de investigación intervienen diferentes niveles de profundidad, los cuales varían en torno al tema o problemática abordada. De manera particular, esta investigación, contempló un alcance descriptivo. Danhke (1989), Cortés e Iglesias (2004) y Hernández (2004) convergen en que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Esto toma lugar a través de una recolección de datos, su medición y evaluación; datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar: se realiza una descripción de situaciones a través de una recolección de datos sobre una serie de cuestiones, para especificar propiedades, características y rasgos del grupo u objeto de estudio. Es importante resaltar que, para efectos de

este estudio, la actividad de gestión académica y curricular se refieren a fenómenos que se presentan en los centros de idiomas; a su vez, estos generan situaciones que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, mismas que son consideradas por el docente de lenguas como gestor académico y curricular para el proceso de toma de decisiones.

3.3 Análisis Documental

Otro elemento metodológico requerido fue el análisis documental, mismo que fue de utilidad para llevar a cabo una articulación entre el perfil de formación para la gestión académica y curricular en centros de idiomas. Dulzaides y Molina (2004) definen el análisis documental como una forma de investigación técnica que contempla un conjunto de operaciones intelectuales para describir y representar documentos de forma unificada y sistemática.

La importancia de desarrollar análisis documental en este estudio se presentó ante la necesidad de una articulación del perfil de formación para la gestión académica y curricular con respecto a las diversas funciones y roles propuestos por autores mencionados en el apartado de marco conceptual. Para ello, fue necesario analizar, seleccionar y sintetizar la información recabada en diversos documentos de descripciones de puesto de diversos centros de idiomas de la ciudad de Mexicali, Baja California.

Es importante añadir que el análisis documental resulta de la práctica de análisis de información, considerada también como una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes contenidos de los documentos a partir del análisis de sus significados, resultando entonces que el análisis documental se considere un instrumento para la gestión de la información. Tanto el concepto de análisis documental como el de análisis de información convergen en crear vías para hacer llegar la información al usuario

que la requiere, permitiendo captar e interrelacionar ideas esenciales como parte de un proceso integrador. Por esta razón, es indispensable tratar rigurosamente los documentos y la información existente en los diferentes contextos. Añadiendo a esta convergencia, desde la perspectiva de Herrero (1997), los estudios que integran análisis documental aportan a la producción de investigaciones a través de actividades específicas como la búsqueda y recuperación de información y el estudio de las obras de referencia para propósitos de correlación bibliográfica.

Además de una articulación, Dulzaides y Molina (2004) proponen algunas utilidades del análisis documental, entre las que destacan la desintoxicación de información, una mejor utilización del conocimiento disponible en áreas donde sea necesaria su implementación, y la oportunidad para desarrollar una interpretación que aporte perspectivas reales en el tema que se investiga.

3.4 Población de Estudio

La población objeto de estudio también obtuvo un rol indispensable en esta investigación. Arias et al. (2016) mencionan que la integración del grupo de sujetos participantes en estudios, con las características particulares que permitan responder los objetivos planteados, es una parte fundamental en el proceso de investigación; argumentando que una buena elección de los participantes asegura que los hallazgos representan, de forma exacta, lo que sucede en la población de interés.

Arias et al. (2016) hacen referencia a la población de estudio como un conjunto de casos, definido, limitado y accesible que forma el referente para la elección de la muestra a partir de una serie de criterios predeterminados. Además, los autores resaltan que la población de estudio

se identifica desde los objetivos, para que, con las características y criterios preestablecidos, se responda la interrogante de investigación de una manera coherente y articulada, razón por la cual debe seleccionarse de manera adecuada.

De acuerdo al contexto de esta investigación, la población de este estudio se conformó por dos grupos. El primero, por coordinadores académicos que realizaran funciones de gestión académica y curricular, mientras que, el segundo grupo estuvo conformado por alumnos inscritos en programas de lenguas extranjeras en centros de idiomas de educación continua y dependientes.

Es importante añadir que, para ambos grupos de participantes, se contemplaron algunas características a cumplir para formar parte de este estudio. De acuerdo con Arias et al. (2016), una de las labores de los investigadores consiste en especificar aquellos criterios o características para delimitar la población de estudio en función de las necesidades y contexto de la investigación. Dentro de las sugerencias planteadas, dichos autores mencionan el empleo de los criterios de inclusión como un referente para establecer las características que permiten a los sujetos participantes formar parte de un estudio, razón por la cual se mencionan, a continuación, las características que permitieron delimitar a la población de análisis para efectos de este estudio.

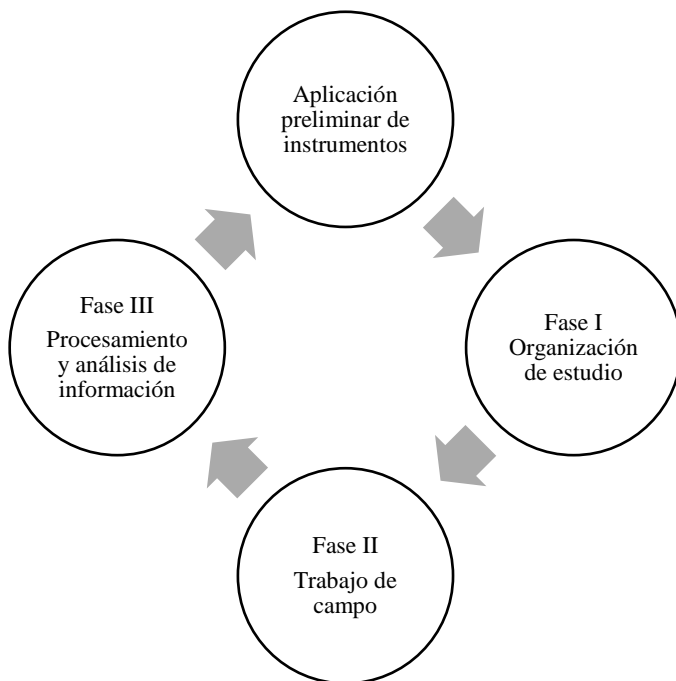
En cuanto a los coordinadores académicos, este grupo de sujetos participantes lo constituyó el personal que, en centros de idiomas de educación continua y dependientes, realizaban actividades como coordinadores académicos o coordinadores de nivel (inglés para niños, adolescentes, adultos, o en su caso, empresas). Con respecto a la edad, los participantes se encontraban en un rango de edad de 24 años a 40 años, con experiencia mínima de tres años

como coordinadores. Referente al perfil profesional, se contemplaba una variabilidad debido a las características mencionadas en las descripciones de puesto del centro educativo al cual se encontraban adscritos.

En relación a conocimientos disciplinares, los sujetos participantes demostraron conocimientos en relación a métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas, evaluación y certificación de lenguas, diseño de planes de clase, diseño y evaluación curricular para la enseñanza de lenguas, diseño y evaluación de material didáctico, procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas. En cambio, en lo que respecta a habilidades administrativas, los sujetos contaban con experiencia en organización de tareas y tiempos, manejo de personal, atención a estudiantes, trabajo colaborativo, trabajo por objetivos.

El segundo grupo de población de estudio estuvo conformado por estudiantes inscritos en programas de lenguas en centros de idiomas, dentro de la modalidad de jóvenes y adultos, con un avance del 20% al 40% de su plan de estudios con la finalidad de que su participación generara un panorama específico para analizar el impacto del coordinador o director académico en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante dentro de su plan de estudios. Asimismo, los estudiantes participantes contaban con un rango de edad de 18 a 45 años.

A partir de estas características específicas, la población de estudio en este proyecto de investigación jugó un papel indispensable para el análisis cualitativo y cuantitativo. De manera gráfica, para ilustrar la manera en que todos estos elementos se integraron en este proceso metodológico y con ello cumplir los objetivos de este estudio, se plantearon los siguientes procesos y fases (figura 9), mismas que generaron un diseño metodológico específico para atender las necesidades contextuales de este estudio.

Figura 9*Fases de Desarrollo Diseño Metodológico*

Elaboración propia

- a) Aplicación preliminar de instrumentos.** Dentro de este proceso se llevó a cabo el diseño y aplicación de instrumentos previos para identificar y delimitar las categorías con la finalidad de plantear el problema y definir objetivos, así también como obtener un panorama general de conceptos básicos en la administración educativa.
- b) Fase I: organización de estudio.** En esta fase se contextualizó la naturaleza de la investigación, por lo cual se delimitó la metodología a emplear de acuerdo a la problemática del estudio y, posterior a ello, se especificó el alcance a obtener a partir de la problematización y los objetivos de la investigación.

También es necesario mencionar la importancia de contemplar las técnicas e instrumentos que permiten guiar el trabajo de análisis dentro del contexto en el cual se presentó la

problemática. Como técnicas, se utilizaron el análisis documental, entrevista a profundidad y encuesta, mientras que, para los instrumentos, se plantearon el análisis documental de las descripciones de puesto de coordinación de centros de idiomas, guion de entrevista semiestructurado dirigido a coordinadores académicos y un cuestionario para encuestar a estudiantes inscritos en centros de idiomas.

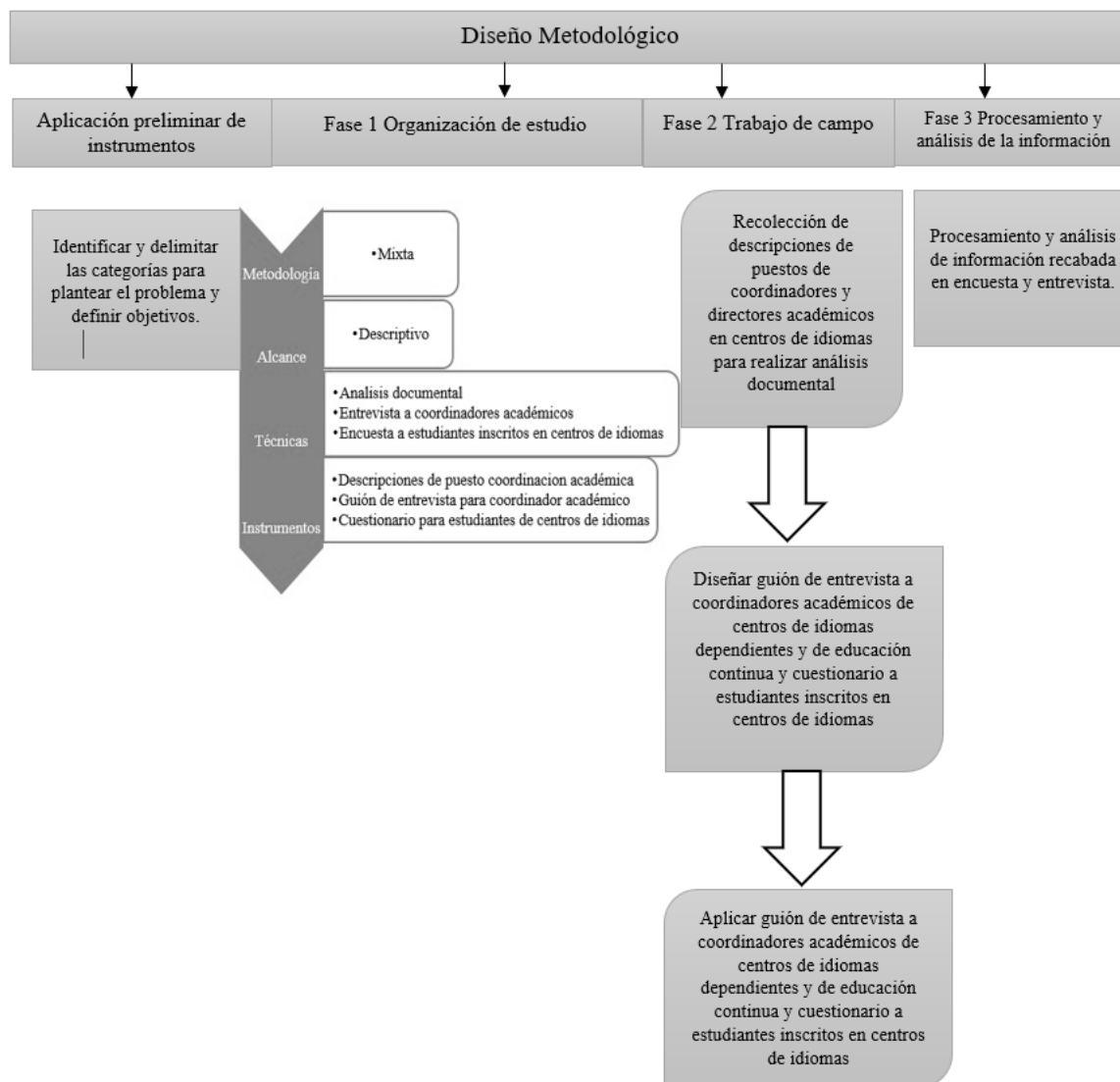
c) Fase II: Trabajo de campo. En esta fase se integró la programación de actividades encaminadas a cumplir con el objetivo general de esta investigación, entre ellas la recolección y análisis de descripciones de puestos de coordinación académica en centros de idiomas de Mexicali, Baja California, así también como la aplicación del guion de entrevista a coordinadores académicos y encuesta a estudiantes inscritos en programas de lenguas extranjeras en centros de idiomas.

d) Fase III: procesamiento y análisis de resultados. Esta fase se conformó por el análisis de los instrumentos aplicados, tanto de la entrevista a coordinadores académicos de centros de idiomas como la encuesta realizada a estudiantes inscritos en centros de idiomas. A partir de este análisis, se realizó una triangulación entre los objetivos de este estudio, la teoría planteada por los autores expertos, el análisis documental realizado y los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos.

Resulta importante mencionar que estas fases funcionaron como una orientación para el trabajo de campo realizado, representada en la figura 10 a continuación.

Figura 10

Diseño Metodológico



Elaboración propia

3.5 Enfoque Cuantitativo

Diversos autores han aportado a la definición del enfoque cuantitativo. Raven (2014) plantea que este enfoque es un método deductivo de la investigación científica. Este planteamiento se presenta al descubrir realidades para predecir hechos y controlarlos. Posteriormente, Aliaga y Gunderson (2000) mencionan que la investigación cuantitativa es

aquella que explica fenómenos a través de la recolección de datos numéricos que son analizados matemáticamente a partir de la estadística.

Para Hernández (2014) la investigación cuantitativa se caracteriza por la búsqueda de datos y análisis estadístico de los mismos para generar conclusiones y comprobar hipótesis previamente formuladas, mientras que para Hurtado y Toro (1998) la investigación cuantitativa posee una concepción lineal, es decir, muestra claridad entre los elementos que conforman el problema, pues estos deben ser limitados y saber con exactitud donde inician, también se debe reconocer qué tipo de incidencia existe entre sus elementos.

En cambio, Herrera y Gallardo (2012) plantean, desde una perspectiva de utilidad, que el enfoque cuantitativo dentro de la investigación en el ámbito de la educación permite explicar, controlar y predecir procesos educativos internos, externos, observables, operables y medibles a partir de un alcance descriptivo que permita analizar realidades educativas en un entorno natural. Por esta razón, las encuestas resultan idóneas como técnica de recolección de datos para aportar información sobre características de estudiantes, profesores, escuelas, eventos y conductas dentro del contexto educativo

3.5.1 La Encuesta como Técnica Cuantitativa

Para Rojas (2011), esta técnica cumple, entre otras funciones, con un papel de monitor, ya que, al servir de instrumento exploratorio, permite identificar variables para dar un seguimiento con mayor grado de especificidad a la investigación. De manera adicional, la principal ventaja esta técnica es facilitar la recolección de opiniones, creencias o actitudes.

Por otro lado, García (1993) provee una base precisa para comprender la utilidad de la encuesta como técnica cuantitativa en la investigación científica; define la encuesta como una

técnica que emplea un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación para recoger y analizar una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población dentro del fenómeno que se investiga.

De ahí que la encuesta consiste en una técnica cuantitativa estandarizada que se desarrolla a través de un cuestionario, mismo que es de utilidad ya que su estructuración permite obtener información de diversos temas para realizar comparaciones entre la población a la que pertenece el conjunto de individuos participantes. Además, es necesario enfatizar que un buen desarrollo del instrumento de medición es de vital importancia para satisfacer las necesidades cuantitativas en el desarrollo de la investigación.

Concluyendo con este abordaje del enfoque cuantitativo, es necesario resaltar que este jugó un papel específico dentro del enfoque mixto de esta investigación pues constituye la ruta más adecuada en términos de medición de variables cuantitativas. De acuerdo con la literatura científica, esta ruta permite emplear recursos para llevar a cabo la obtención, medición y análisis de datos, en este caso, datos que brinden información acerca del impacto del coordinador académico en los procesos de aprendizaje de lenguas de acuerdo a la percepción de estudiantes inscritos en centros de idiomas. Diversos autores convergen en que esta es una de las técnicas cuantitativas idóneas para obtener y medir información acerca de realidades que se investigan.

3.5.2 Piloteo y Validez de Instrumento

Es necesario resaltar que, para la elaboración y aplicación del instrumento, fue necesario desarrollar un cuestionario preliminar para ser aplicado como piloto y de forma virtual debido a las condiciones sanitarias derivadas del Covid-19. Para ello se diseñó un cuestionario de encuesta de 10 preguntas con escala nominal y escala de medición de Liker en frecuencia,

posibilidad, acuerdo y satisfacción (véase anexo 2), siendo aplicado a través de la plataforma *Google Forms*. Dentro de este cuestionario se contemplaron las variables de coordinador académico, seguimiento a estudiantes, gestión del aprendizaje, currículo institucional y articulación curricular, mismas que se derivan de la pregunta de investigación y los respectivos objetivos de este estudio.

Posterior al piloteo del instrumento se compartió un enlace a un grupo de 10 estudiantes de cuarto nivel de centro de idiomas de educación continua, quienes respondieron dicho cuestionario de manera satisfactoria, obteniendo datos preliminares los cuales permitieron generar un reporte de incidencias sin ninguna dificultad. Posterior a ello, se encuestaron a 40 estudiantes inscritos en centros de idiomas de educación continua y dependientes, para posteriormente, registrar y procesar los datos obtenidos con el apoyo del software SPSS.

3.5.3 Muestreo

Como uno de los procesos indispensables para la aplicación de la encuesta a estudiantes inscritos en centros de idiomas, el muestreo constituyó una de las condiciones necesarias para la contabilización de sujetos participantes. Para la aplicación de la encuesta desarrollada en este estudio se contempló la técnica de muestreo probabilístico estratificado. Otzen y Manterola (2017) definen la técnica de muestreo estratificado como una estrategia útil para analizar particularidades de una población. Para ello se determinan los estratos, los cuales consisten en subgrupos de unidades de análisis que difieren en las características que van a ser analizadas. Por esta razón, considerando la naturaleza de este estudio, el estrato se determinó a través de la ubicación de centros de idiomas de la ciudad de Mexicali, Baja California con la finalidad de identificar a grupos de estudiantes que cumplieran con las características dentro del perfil de la población de estudio y de esta manera lograr la participación necesaria para interpretar de

manera real la percepción de estudiantes con respecto a la participación de los coordinadores en el proceso de aprendizaje de lenguas.

3.6 Enfoque Cualitativo

Tal como se menciona al inicio de este capítulo, para el desarrollo de este estudio se planteó una metodología mixta, lo que implica abordar el enfoque cualitativo. De acuerdo al objetivo general planteado en este estudio, para analizar la participación del docente de lenguas en actividades de gestión académica y gestión curricular, se requirieron estrategias de información cualitativa para la recolección de información y herramientas que permitieron interpretar su significado. Dentro de la literatura, es posible encontrar diversas posturas con respecto al empleo del enfoque cualitativo en los estudios de investigación. A continuación, se mencionan algunas de ellas.

Con lo que respecta a Salgado (2007), el autor menciona que el enfoque cualitativo ha abierto un espacio multidisciplinario, convocando a profesionales de diversas áreas, entre ellas la sociología, antropología, medicina, psicología, y educación, lo que aporta una gran riqueza en la producción, a la par que constituye la ventaja principal para los investigadores: proveer un conocimiento de mayor amplitud que va más allá de la estadística, lo que hace que el estudio se desarrolle con mayor profundidad.

Por su parte, Quecedo y Castaño (2002), en conjunto con Hernández y Mendoza (2018), mencionan la particularidad que conlleva la obtención de datos en comparación con aquellos datos estadísticos derivados de un estudio cuantitativo. Consideran que emplear estudios de corte cualitativo genera la obtención de datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, además de la exploración de los

participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto, cumpliendo de esta manera el propósito de examinar la forma en que ciertos individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, profundizando en puntos de vista, interpretaciones y significado.

Este conjunto de características y atributos mencionados por estos autores son contemplados en una definición propuesta por Maanen (1983), misma que se toma como base en este estudio. El autor define el enfoque cualitativo como aquél que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo, es decir, pretende describir, analizar, descodificar, traducir y sintetizar el significado de hechos que se suscitan dentro del ambiente de los sujetos de estudio. Maanen (1983) plantea en su definición acerca del enfoque cualitativo, sobre todo en lo referente a los métodos y técnicas, que estos resultan de marcos referenciales del mismo enfoque.

Szasz y Lerner (1994), al igual que Álvarez – Gayou (2003), explican que los marcos referenciales son indispensables para comprender las interacciones y los significados subjetivos, ya sean individuales o grupales de los sujetos de una investigación cualitativa. Asimismo, señalan que, además de apoyar en los procesos de interacción, pretenden la búsqueda de interpretaciones y significados acompañados de diversas técnicas de recolección y análisis de datos, provocando amplias y diversas discusiones y debates.

Para Izcara (2014) los modelos cualitativos refieren a una familia de métodos, tradiciones de investigación, enfoques, o formas de producción de conocimiento que comparten una ontología o forma de concebir los fenómenos de investigación. En esta diversidad de formas menciona el análisis narrativo, constructivismo, estudios culturales, estudios de caso, etnografía, etnometodología, fenomenología, investigación-acción, investigación heurística, interaccionismo simbólico, método biográfico, teoría fundamentada, teoría crítica y postmodernismo.

De manera particular, Quintana (2006) plantea la aplicabilidad de los modelos interpretativos sustentando que las técnicas de generación y recolección de información responden a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo. A su vez, Álvarez – Gayou (2003) complementa esta postura añadiendo que son los modelos interpretativos quienes sugieren las herramientas para la generación y recolección de datos, sin embargo, deben estar contextualizadas considerando el escenario de la investigación y de los sujetos de esta, ya que se trata de describir, comprender, así también como interpretar las percepciones de los sujetos de estudio a través de significados producidos de su experiencia.

3.6.1 La Hermenéutica filosófica

Desde la postura de Soto del Ángel (2015) con respecto a la hermenéutica, la existencia de un tipo de hermenéutica denominado hermenéutica filosófica resalta de una manera peculiar, teniendo como objeto la comunicación de lo particular a partir de la historia personal. Cabe mencionar que, para efectos de este estudio, la hermenéutica filosófica toma lugar como una de las variantes hermenéuticas de apoyo para la interpretación de la información cualitativa recabada en este estudio y, por ende, toma lugar en esta discusión.

El primer elemento que caracteriza a esta hermenéutica es denominado por Gadamer (1998) como conciencia hermenéutica, misma que, en sus palabras, debe mostrarse receptiva desde el inicio y con ello poder incorporar opiniones previas y prejuicios. Con respecto a este planteamiento, Soto del Ángel (2015) señala que, debido a que no hay un método específico en la hermenéutica, pues esta sigue su propia ruta, el formar una conciencia hermenéutica implica adoptar una postura de apertura de actitud hacia lo investigado, de tal manera que siempre es necesario considerar una especie de tropiezo en la comprensión, pero con actitud de aprendizaje.

Además, señala que la hermenéutica es un arte mas no un método, por lo que, en la investigación hermenéutica, el tema de estudio señala el camino a seguir y la comprensión de la verdad se desarrolla de acuerdo a la competencia del hermeneuta, siendo este el segundo elemento de discusión para la hermenéutica filosófica.

Tanto Gadamer (1998) como Soto del Ángel (2015) convergen en el rol del investigador dentro de la hermenéutica: lector, intérprete y hermeneuta; tres roles que engloban la competencia que se desarrolla a través de la hermenéutica filosófica. Sin embargo, de manera particular, Soto del Ángel (2015) realza el rol del hermeneuta y su competencia más sobresaliente dentro de la hermenéutica filosófica: debe reconocer al texto como persona para que, de esta manera, se aspire a un dialogo auténtico y generar sentido comunitario por medio de un texto.

Para que un diálogo auténtico tenga lugar, la comprensión es un elemento y proceso fundamental en esta hermenéutica. La comprensión, en términos generales, se trata del resultado de la lectura realizada por el hermeneuta. Soto del Ángel (2015) la define como la actividad que se realiza comúnmente en cualquier lengua, sea materna o extranjera. Ahora bien, también menciona que no se trata de comprender una porción del texto, sino que es comprender desde las partes y las partes desde el todo. Esto quiere decir que el texto, en su totalidad, es el objeto de la comprensión en la hermenéutica; se inicie por donde se inicie, el hermeneuta debe de ir y venir entre el todo del texto hasta lograr congruencia del sentido.

De todo lo abordado hasta el momento acerca de la hermenéutica se plantea entonces que se trata del arte de interpretar y ha sido empleada desde tiempos antiguos con el propósito de comprender textos y, por ende, a las personas desde escenarios particulares. Es un proceso ya

que intervienen elementos que son utilizados en situaciones muy cotidianas como el aprendizaje de lenguas. Es un arte debido a las tareas de lectura y comprensión, siendo esta última, una de las tareas que desarrolla el investigador para dar un significado a lo expresado. Además de esto, el papel que juega el investigador, en este caso, el hermeneuta, requiere una actitud de aprendizaje, pues los textos no siempre convergen en ideas, sino se trata de situaciones de casualidad sin haber comprendido el todo del texto. De ahí que el reto es lograr un diálogo comunitario pues se visualiza el texto como una persona. Para efectos de este estudio, la hermenéutica filosófica se hace presente como apoyo para la interpretación de coordinadores académicos, esto con el objetivo de dar un significado a sus experiencias en relación a la gestión académica y curricular y de esta manera validar la verdad acerca de estos fenómenos presente en la gestión de centros de idiomas.

Dentro de la literatura hermenéutica, es posible encontrar autores que convergen en las posturas mencionadas con anterioridad. Aguilar (2004), menciona que la hermenéutica filosófica corresponde a un proceso de entendimiento que tiene como objeto de análisis el diálogo en sus diferentes manifestaciones. En este entendimiento, la comprensión consiste en todo lo que uno considera y reconsidera acerca del pensamiento de un autor o interlocutor, pudiendo estar de acuerdo o no. El mismo autor añade, además de caracterizar a la hermenéutica como un proceso de entendimiento, la importancia que juega la conversación como un elemento indispensable en este proceso y no como una herramienta para únicamente saber una verdad, permitiendo que exista un espacio de diálogo abierto para comprender experiencias de los sujetos y, de esta manera, abordar de manera amplia una significancia en relación a un contexto determinado.

De la Maza (2005) aborda un breve análisis acerca de la importancia que tienen las nociones de comprensión e interpretación como elementos presentes en el arte de la

hermenéutica. Visualiza la comprensión como un modo de ser el cual permite que las cosas adquieran un significado, de tal modo que en la vida cotidiana el ser humano relaciona todas las cosas entre sí ya que poseen un significado comprensible. En cambio, la interpretación se desarrolla a causa de la comprensión, permitiendo que esta se manifieste de manera expresa o explícita. Es decir, la interpretación se mueve dentro de lo que ya se comprende, desarrollándose un círculo hermenéutico para legitimar la misma interpretación de las cosas que se interpretan, permitiendo crear una estructura de prioridad a partir de las cosas mismas. Finalmente, para lograr aplicar la hermenéutica en función del análisis cualitativo que forma parte de este estudio, es necesario abordar la técnica idónea, siendo la entrevista a profundidad.

3.6.2 La Entrevista a Profundidad

Una de las particularidades en el diseño metodológico mixto de este estudio concierne a la obtención de la información de corte cualitativa. Para ello, se emplea la hermenéutica filosófica como apoyo para la interpretación de la información recabada para el análisis cualitativo. Asimismo, se emplea la entrevista como la técnica para la obtención de este tipo de información.

Álvarez – Gayou (2003) define la entrevista como una conversación que cumple con un propósito. Desde la visión del método cualitativo, la entrevista resulta una técnica idónea para entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, desde la óptica de la hermenéutica, esta sirve para comprender los significados de la experiencia del entrevistado.

Para comprender la relevancia que posee esta técnica, Kvale (1996) delimita algunos elementos para la comprensión de una entrevista cualitativa, de los cuales, se describen los siguientes:

- a) **Diseño.** Este se refiere al diseño del estudio con base al conocimiento que se busca y las implicaciones éticas del mismo.
- b) **Entrevista.** Para su realización, es necesario una guía y una actitud reflexiva del conocimiento que se pretende. Aquí es necesario contextualizar al entrevistado antes y al terminar la entrevista, describir el propósito del estudio y la entrevista.
- c) **Transcripción.** Se refiere a la preparación del material obtenido en la entrevista con propósito de análisis.
- d) **Análisis.** Seleccionar el paradigma interpretativo adecuado para decidir sobre las preguntas y los objetivos del estudio realizado.
- e) **Verificación.** Se refiere a la confiabilidad y validez, es decir, que se cumpla el propósito de los que se investiga.
- f) **Preparación del informe.** Este elemento se refiere a la preparación de la comunicación final del estudio a partir de una redacción que facilite su lectura.

A partir de estos elementos, resulta importante resaltar que el tipo de entrevista que se realiza en este estudio es la entrevista a profundidad. Taylor y Bogdan (1984) plantean que la entrevista en profundidad se refiere a encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras. En este proceso cualitativo de obtención de datos, el punto de articulación entre el uso de la hermenéutica con respecto al empleo de la entrevista a profundidad se encuentra en la aportación de cientos de significados que no se alteran, pues son detallados por el entrevistado durante su relato.

Dentro de la literatura es posible encontrar una variedad de autores que plantean características y realizan sugerencias de estrategias con respecto a la entrevista a profundidad. Kvale (1996) comparte una serie de planteamientos con respecto a las características del entrevistado y evaluación de calidad de una entrevista cualitativa.

Con respecto al entrevistador, la autora menciona que debe poseer suficiente conocimiento del tema que se aborda durante la entrevista, pues ello le brinda las herramientas necesarias para estructurar, dar un propósito a la entrevista, así también como cerrar temas y redondearlos en el cierre. Asimismo, plantea que el entrevistador debe ser claro y sencillo en la manera de expresarse, ser comprensible en las preguntas y debe evitar utilizar lenguaje académico o profesional; también debe mostrar amabilidad para que el entrevistado termine de hablar, proceder con su propio ritmo y velocidad de pensamiento y expresión verbal, así también como mostrarse sensible para escuchar con atención y cuidado lo que se dice. Por último, pero no menos importante, el entrevistador debe poseer una capacidad interpretativa que permita clarificar o ampliar los significados de lo expresado por el entrevistado.

Con lo que compete a la evaluación de calidad de la entrevista cualitativa, la misma autora comparte que las contestaciones del entrevistado, al ser presentadas de manera espontánea, con riqueza y especificidad, dan respuesta de manera importante al entrevistador. Asimismo, sugiere que las preguntas sean breves y las respuestas amplias. A su vez, es posible dar seguimiento a ideas por parte del entrevistador para clarificar los significados más importantes de las respuestas. Además de ello, existe un nivel de interpretación durante la entrevista y un proceso de verificación de las interpretaciones en las respuestas. Finalmente, la autora puntualiza que el desarrollo de un guion de entrevista que responda a estos planteamientos permite que la capacidad de interpretación del entrevistado se vea reflejado durante el proceso de

análisis y elaboración del reporte final de investigación. Lo anterior permite especificar entonces que, de acuerdo al contexto y objetivos de este estudio, la entrevista a profundidad fue empleada como la técnica idónea para llevar a cabo el análisis cualitativo, resultando útil para aplicar la hermenéutica como el recurso de interpretación de los entrevistados, que, en este caso, fueron los coordinadores académicos de los centros de idiomas ubicados en Mexicali, Baja California.

3.6.2.1 Guión de Entrevista Semiestructurada como Instrumento de Recolección de Datos Cualitativos. Dentro de la entrevista a profundidad, Taylor y Bogdan (1984) sugieren que, considerando el contexto, pregunta y objetivos de investigación, la entrevista a profundidad puede desarrollarse a través de un instrumento escrito tangible llamado guión de entrevista semiestructurada, señalando que este genera pautas para los entrevistadores a su vez que puede proporcionar datos cualitativos confiables y comparables. Estas pautas se mencionan a continuación.

- Dentro de la entrevista, el entrevistador debe utilizar en todo momento un lenguaje de fácil comprensión para el entrevistado, por ende, se sugiere que sea un lenguaje sencillo y natural.
- Las preguntas deben ser lo mayormente breves para dar pauta a una respuesta amplia.
- El investigador debe mantener la atención suficiente, para introducir en las respuestas que se generan por el entrevistado, los temas de interés para el estudio, esto dentro de una conversación natural sin matices formales, es decir, en un lenguaje claro y sencillo.
- Durante el transcurso de la entrevista, el investigador puede descubrir categorías que van tomando lugar con respecto a las respuestas del entrevistado, lo que le brinda la capacidad de construir nuevas preguntas enlazando los temas y respuestas.

Estos criterios brindan un acercamiento general acerca de la importancia de estructurar un guión de entrevista semiestructurada para construir el ambiente y generar una discusión amplia para la recolección de datos de interés para el estudio. Por su parte, los coordinadores académicos cumplen un rol de informante ya que se busca que expresen sus opiniones, maticen sus respuestas y que emerjan nuevos temas que son necesarios explorar dentro de la gestión académica y curricular. En concreto, el guión de entrevista semiestructurada permite profundizar en temas de acuerdo al conocimiento y experiencia del entrevistado, ya que se desarrolla en torno a un contexto comunicativo bidireccional, es decir, a través de una conversación amplia y natural entre el entrevistador y entrevistados.

3.6.3 Piloteo de Instrumento

Dentro del enfoque cualitativo, para este estudio se diseñó un guión de entrevista semiestructurada (véase anexo 1) integrando las categorías de coordinador académico, formación del profesor de lenguas, competencias docentes específicas, observación de personal docente, seguimiento a estudiantes, gestión del aprendizaje, currículo institucional y articulación curricular. Este fue aplicado, a manera de piloto, a través de la plataforma *Google Meet* debido a las condiciones sanitarias derivadas por el Covid-19. En este pilotaje, el sujeto participante fue la directora de un centro de idiomas de educación continua de Mexicali, quien se encontraba laborando como coordinadora académica temporal. Durante el mismo, las preguntas fueron respondidas de manera satisfactoria, permitiendo la obtención de información de gran relevancia para la interpretación de las experiencias del sujeto participante en relación a los procesos de gestión académica y curricular. Esto permitió obtener, a manera de opinión, las experiencias de una coordinadora académica en los procesos de gestión académica y curricular, lo que permitió desarrollar un reporte de incidencias sin problema alguno. Posterior a ello, se continuó con la

aplicación de este a tres coordinadores académicos de centros de idiomas de educación continua y dos coordinadores de centros de idiomas dependientes. Una vez aplicados, el registro y procesamiento de datos se realizaron con el apoyo del software Atlas Ti.

Capítulo IV Análisis e Interpretación de Resultados

Dentro de este apartado se analizan y presentan los resultados obtenidos del trabajo de campo con respecto a las entrevistas aplicadas a coordinadores académicos y la encuesta realizada a estudiantes inscritos en programas de lenguas extranjeras en centros de idiomas de Mexicali, Baja California. Para ello, este capítulo se compone de dos resultados: resultados cualitativos y resultados cuantitativos. Con respecto a los resultados cuantitativos, en estos se muestra el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a estudiantes inscritos en programas de estudio en centros de idiomas.

En cambio, en los resultados cualitativos se presenta un análisis e interpretación de los datos obtenidos en la entrevista a profundidad, es decir, a través de la participación del docente de lenguas como coordinador académico en las diversas funciones de gestión académica y curricular. Cabe mencionar que los sujetos entrevistados, en este caso, coordinadores académicos, son representados como CA1, CA2, CA3, CA4 y CA5, respectivamente. Cabe añadir que se ha desarrollado una red semántica de datos que permiten explorar de manera general el análisis desarrollado con respecto a las entrevistas realizadas a coordinadores académicos de centros de idiomas de educación continua y dependientes.

seguimiento a estudiantes, lo que conlleva a realizar tareas específicas como observación de clases, retroalimentación de docentes, seguimiento a estudiantes y gestión del aprendizaje. Ejemplo de ello, la gestión de los aprendizajes, es decir, la planificación de contenidos en términos de temas, secuencia y evidencias de aprendizaje requiere que el coordinador analice a profundidad las fortalezas y debilidades del marco curricular institucional para tomar decisiones con respecto a modificaciones curriculares entendidas como articulación curricular.

Finalmente, la formación como docente de lenguas es un factor que influye en gran medida en los diversos roles, funciones y tareas dentro de la gestión académica y curricular en un centro de idiomas debido a la necesidad de una identidad docente con actitudes y aptitudes para el área de gestión lo que lleva a un deseo y motivación por actualizar no solo competencias disciplinarias, sino también laborales, siendo un aspecto complementario de la formación del docente de lenguas en cualquier etapa de su etapa profesional.

4.1 Resultados cualitativos.

En esta sección se muestra el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas a los coordinadores académicos que laboran en centros de idiomas de educación continua y dependientes. Para la interpretación de la información recabada, se presenta organizada en las categorías de coordinador académico, formación del profesor de lenguas, competencias docentes específicas, observación del personal docente, seguimiento a estudiantes, gestión del aprendizaje, currículo institucional y articulación curricular, mismas que se desglosan a continuación.

4.1.1 *Coordinador Académico.*

Es la persona designada para la gestión académica y curricular en centros de idiomas. Conlleva una transición que ocurre debido a la experiencia recorrida en la disciplina de la enseñanza de lenguas. El papel que juega el coordinador académico es fundamental ya que es a partir de este rol que se desprenden diversas funciones que tienen por objeto la toma de decisiones con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

“Eventualmente me dieron la oportunidad de tomar el puesto de coordinación y empecé a aprender lo que hay detrás de cómo se organiza una escuela de idiomas desde el ámbito administrativo y lo que conlleva resolver las necesidades que hay en la institución.” CA1

En centros de idiomas de educación continua, la incorporación de coordinadores académicos se da por medio de una promoción interna, es decir, se consideran candidatos a aquellos docentes que ya se encuentran laborando en la misma institución. Esto toma lugar cuando los docentes preseleccionados han laborado por un periodo de tiempo muy extenso y han generado una amplia experiencia en su práctica.

Es importante resaltar que, ante esta realidad, la cual resulta como ventaja para estos docentes, se destaca una característica indispensable para todo coordinador académico: capacidad de inmersión en el entorno organizacional. Esto quiere decir que, los docentes que se encuentran laborando en la institución, al ser contemplados para un puesto de coordinación resaltan en su conocimiento y desenvolvimiento dentro del entorno educativo y su organización interna, el contexto de los alumnos, las fortalezas y áreas de oportunidad de los programas educativos. En otras palabras, al darse un ingreso a partir de una promoción interna, el docente de lenguas ya cuenta con conocimiento y experiencia dentro del sistema de la institución educativa.

La diferencia entre la inmersión como docente a una inmersión como coordinador radica en la habilidad de gestión. Como docente, el coordinador se ve inmerso en su práctica didáctica dentro del salón de clase, es decir un ambiente controlado. En cambio, la coordinación académica demanda la aplicación de procesos de gestión externa al salón de clase, pero interna en la institución. Es decir, se requiere una organización departamental, donde se espera que el docente controle y supervise personal (docentes y estudiantes) y recursos materiales (programas educativos y materiales didácticos) con la finalidad de resolver las necesidades de aprendizaje de todo estudiante inscrito en los diversos programas de la institución.

Es a partir de este contexto entonces que el coordinador académico participa directamente en procesos de gestión en un contexto académico. Sin embargo, esto no se refleja en todos los centros de idiomas de Mexicali. En algunos casos, el ingreso a una coordinación académica se da como resultado de una necesidad de operatividad organizacional dando lugar a un ingreso por recomendación.

“Por ahí les pasaron mis datos a Universidad Xochicalco, ellos me comentaban que estaban interesados en implementar lo que ahora es el centro de idiomas, buscando a alguien que pudiera apoyarlos con la coordinación. Entonces, bueno comenzó así y me buscaron y les ayudé con la implementación de los programas.” CA2

Las recomendaciones constituyen otra forma de contratación en centros de idiomas. En algunos casos, constituyen una carta de presentación ya que se desarrolla una red de colaboradores que han compartido experiencias exitosas en diversos ámbitos laborales. El papel que juega la coordinación académica con respecto al funcionamiento de una institución educativa es el de apoyo para todos los departamentos de la institución. Este apoyo es dentro de los aspectos académicos y curriculares, dentro de los cuales resaltan diversas tareas, entre ellas la implementación de programas educativos.

Una de las irregularidades con respecto a la coordinación académica y el apoyo en tareas académicas y curriculares en los centros de idiomas en Mexicali es el desconocimiento acerca de las tareas que resultan de los procesos de gestión, especialmente en el ámbito curricular cuando se infiere que el coordinador es el responsable de tramitar los permisos, registros y validaciones de programas ante instancias acreditadoras.

Tratándose de centros de idiomas de educación continua y dependientes, las descripciones de puesto constituyen una forma práctica para clarificar la participación que el coordinador académico tiene de manera directa e indirecta en estas tareas académicas y curriculares. Para ello, estas descripciones deben ser elaboradas con claridad y objetividad, resaltando las necesidades de la institución con las cuales el coordinador académico debe enfocarse a lo largo de su trayectoria en la institución. No obstante, al no expresarse de manera clara, se pierde objetividad en las funciones quedando solamente a inferencia de la institución y el propio coordinador. En otras palabras, la coordinación académica es un puesto que debe expresarse de manera clara, objetiva y contextualizada, aquellas funciones a desarrollar por el docente de lenguas dentro de las tareas de gestión académica y gestión curricular sin demeritar su participación en la toma de decisiones con respecto a los procesos educativos.

“Yo llegué a la coordinación académica por oportunidad dentro de mi trayectoria como docente de esta escuela. Llevaba varios años como maestra titular y me pidieron apoyo para la coordinación de área, en este caso, de primaria y secundaria, Desde entonces tengo injerencia en las decisiones con respecto a la situación educativa de alumnos, así también como en los procesos de gestión de personal docente”. CA3

El proceso de toma de decisiones con respecto a situaciones educativas de los estudiantes constituye el objetivo principal de la gestión educativa. Conforme pasa el tiempo, el docente adquiere experiencia y sus conocimientos y sus habilidades se vuelven sólidos y ello se refleja en

su propia gestión del aprendizaje. En algunos centros de idiomas, esta solidez ha permitido que algunos docentes de lenguas sean considerados para puestos de coordinadores académicos.

En contrario a un ingreso a coordinación por una promoción interna, una recomendación o por una transición profesional, se encuentran aquellos docentes que, a pesar de no contar con una amplia trayectoria, y por ende no poseen una madurez disciplinaria, muestran un interés por desenvolverse como coordinadores académicos.

“Yo ingresé a la coordinación debido a que me postulé para esta vacante. Miré una publicación en redes sociales donde se mencionaba que estaban buscando directores y coordinadores académicos. Tuve que pasar por varios filtros y finalmente fui seleccionada para este puesto. Lo curioso es que tengo poco tiempo de ser egresada de la licenciatura y no he tenido experiencia en coordinar instituciones”. CA4

En paralelo al caso de docentes de lenguas que cuentan con experiencia como coordinadores, se encuentran también los docentes principiantes o debutantes. Un cuestionamiento que es importante realizar es ¿qué motiva a estos docentes a incorporarse como coordinadores académicos en centros de idiomas? Más allá de una serie de causas, resulta indispensable aludir a factores de motivación interna, entre ellas inquietud por explorar áreas administrativas y las percepciones económicas.

Hoy en día es común que los centros de idiomas posean un perfil de búsqueda de candidatos o establezcan requerimientos para seleccionar al candidato idóneo. Sin embargo, si las necesidades de la institución educativa son inmediatas, es decir, requieren con extrema urgencia a un coordinador académico, es posible que docentes principiantes se encuentren dentro del rango de búsqueda. Sin embargo, esto representa una problemática a largo plazo ya que se corre el riesgo de formar a un coordinador académico en un ámbito técnico, es decir, que participe en la solución de problemas operativos y no académicos ni curriculares.

En otro escenario, dentro de la práctica profesional del docente de lenguas, se encuentra el desarrollo independiente al establecer un emprendimiento propio, generalmente una escuela para la enseñanza de idiomas, o bien en su caso, la constitución como un *freelancer* (práctica independiente).

“A la par en que yo estaba estudiando, me salió la oportunidad de tener mi propia escuela. Yo tuve una escuela de inglés, principalmente inglés y computación, durante siete años. Ahí es cuando yo empecé en esta cuestión de la coordinación.” CA5

La práctica independiente como profesor de lenguas genera oportunidades de emprendimiento, resultando en algunos casos en que el docente desarrolle diversos roles. Cabe mencionar que la actividad *freelancer* se constituye como la escuela empírica para una gran cantidad de profesores de lenguas que se iniciaron como coordinadores académicos en su momento. Para aquellos docentes que se visualizan más allá de la práctica docente en el salón de clase, la apertura de centros educativos es uno de los retos que conllevan asumir roles administrativos, sobre todo cuando las personas a cargo se encuentran dentro del área disciplinar, resultando que, el profesor adopte roles de director – docente, o en su caso, coordinador – docente.

Resulta importante añadir algunas ventajas y desventajas con respecto a la práctica independiente de los docentes de lenguas. De acuerdo con Grand (2012) la actividad *freelancer* como profesor de lenguas permite flexibilidad de horario y el desarrollo de habilidades útiles para la vida profesional y personal, entre ellas la organización de tiempo, actividades, búsqueda de nichos de mercado, tareas administrativas como la gestión de recursos materiales y financieros.

En cambio, algunas desventajas que resaltan dentro de este ámbito de la práctica de profesores de lenguas se mencionan ingresos irregulares debido a la duración de los cursos impartidos, ya que cada estudiante puede solicitar diversos cursos debido a necesidades laborales

o académicas. Se encuentran también la falta de prestaciones o beneficios como seguro social, reparto de utilidades, vacaciones pagadas, entre otros.

Los criterios mencionados por dicha autora permiten obtener un panorama general acerca de la realidad de la práctica independiente como docente de lenguas, así también como de factores externos a considerar para consolidarse de manera exitosa como profesor *freelancer*. Dado que, a partir de estos criterios se plantea que cuando el profesor de lenguas se dedica únicamente a esta actividad, ésta resulta útil en el desarrollo de habilidades de gestión, sin embargo, no se le considera redituable en el aspecto económico debido a la inexistencia de compensaciones económicas que resultan de beneficio y que solamente se brindan como empleados de centros educativos.

En otro orden de ideas, la experiencia educativa, o bien, la experiencia como profesores de lenguas brinda una ventaja para coordinadores académicos ya que se desarrollan habilidades necesarias para llevar a cabo procesos de gestión a un plano institucional y, sobre todo, se lleva a cabo una toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes, lo cual es una habilidad que requiere desarrollarse con la misma práctica docente.

4.1.2 Formación del Profesor de Lenguas.

La formación del profesor de lenguas constituye el conjunto de conocimientos y habilidades disciplinares, la experiencia adquirida y el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar una especialización de gran amplitud para la inserción del docente en actividades de gestión académica y curricular.

“Yo estuve en la Facultad de Idiomas desde el 2014 al 2018. De ahí obtuve las bases de cómo enseñar, las maneras que los alumnos pueden aprender. Tuve la oportunidad de abrir mis propias tutorías en apoyo a alumnos que tuvieran problemáticas con el idioma inglés. Asimismo, estuve trabajando en centro de idiomas UNISER donde estuve impartiendo clases”. CA1

“Tengo la licenciatura en docencia del idioma inglés”. CA5

El poseer una licenciatura en el campo de la enseñanza de lenguas brinda una diversidad de posibilidades para desempeñarse en diversos roles: desde docente titular en una institución educativa hasta *freelancer*. Una de las características con mayor relevancia dentro de la formación de gestores, en este caso, de coordinadores académicos es su experiencia como docente. Antes de ser coordinador académico, el docente de lenguas debe contar con experiencia como docente para adquirir dominio de su área. Esta es la razón por la cual las instituciones educativas, especialmente los centros de idiomas fijan como requisito contar con experiencia mínima comprobable como docente, pues se espera que demuestre conocimientos teóricos y un dominio de la práctica docente.

Este requerimiento resalta de nueva cuenta la importancia de las descripciones de puesto para las funciones de coordinadores académicos en cualquier centro de idiomas, teniendo como primer requisito experiencia docente para ejercer dicho cargo debido a los saberes conceptuales y prácticos del campo disciplinario.

En resumen, es importante el desarrollo de un perfil para el coordinador académico donde se establezcan aquellos conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar las actividades de dicho puesto. Sin embargo, no todas las instituciones poseen un perfil específico en relación a la formación docente del coordinador académico. En algunos casos es posible encontrar otros perfiles distintos al de enseñanza de lenguas, siendo el caso de los licenciados en traducción que se encuentran laborando en el campo de la enseñanza de lenguas, y en algunos casos, desarrollando actividades de gestión académica y gestión curricular.

“Yo comencé como docente y traductora de ciertos idiomas asiáticos. Después tuve la oportunidad de laborar en UNISER. Estuve trabajando en el sistema de educación pública, en el subsistema de preparatoria abierta, más que nada en el área operativa, con planes de estudio y

currículos, preparación de docentes, asesorías, todo ese tipo de la parte académica y después en otros tipos de colegios hasta que se comunicaron conmigo de Xochicalco para apoyo en la coordinación de su centro de idiomas.” CA2

Aunque la traducción incluye el dominio de lenguas extranjeras, la formación como docente tanto en la teoría como en la práctica constituye una necesidad primordial para la formación del coordinador debido a las competencias que deben ser demostradas a nivel teórico y didáctico. No obstante, algunas instituciones, entre ellas los centros de idiomas dependientes, la parte operativa posee un mayor peso que la formación especializada en enseñanza de lenguas.

De ahí surgen entonces aquellos manuales operativos para el coordinador académico, que ponen un mayor énfasis en funciones organizacionales para garantizar la operatividad de la institución. Sin embargo, la problemática resulta cuando se le da una menor importancia a una necesidad de formación docente y mayor importancia a los conocimientos y dominios de una lengua extranjera, lo que ocasiona dificultades para desarrollar actividades dentro de la gestión académica como lo es el diseño, selección y/o adaptación de material didáctico, o en su caso actividades de gestión curricular como es la gestión de los aprendizajes.

Esta problemática conlleva, por otro lado, a dar lugar al traslape de perfiles profesionales en el mercado de trabajo de la enseñanza de lenguas. De acuerdo con el diagnóstico externo realizado por UABC (2006) para el desarrollo del Plan de Estudios de Licenciatura en Traducción, se menciona que el 12% de traductores no se dedicaban al área para la cual se habían formado, sino que se encontraban realizando labores de docencia de idiomas. Asimismo, del total de los traductores encuestados, el 52% declaró trabajar para instituciones educativas, lo que lleva a plantear que realizaban una combinación de su actividad con la práctica docente. Esta inserción con la que cuenta el traductor dentro de las actividades de enseñanza de lenguas implica, para el profesor de lenguas, un riesgo para su selección en actividades de gestión

académica y curricular. Si bien los profesionales de la traducción cuentan con el conocimiento lingüístico de lenguas extranjeras, las competencias docentes deben de ser aplicadas para llevar a cabo tareas específicas dentro de los procesos de gestión académica y curricular.

A su vez, este traslape de perfiles profesionales dificulta el equilibrio entre el desarrollo organizacional y la gestión académica y curricular; un aspecto importante ya que es a partir de ello que se genera la participación del profesor de lenguas como coordinador académico, empleando sus conocimientos y habilidades disciplinarias para participar en la toma de decisiones para la mejora del proceso de aprendizaje y la calidad de los programas de estudio ofertados por la institución.

“Yo soy licenciada en comunicación, pero siempre he estado en contacto con el idioma inglés. Desde que terminé mi carrera hace más de 15 años doy clases de inglés, cuento con un diplomado en la enseñanza del idioma inglés, certificación CENNI y la certificación DELTA y pues constantemente en la institución nos piden asistencia a cursos de capacitación y demás”.
CA3

Otro perfil disciplinar que se traslapa en el mercado laboral para la enseñanza de lenguas es la comunicación. El comportamiento que toman las instituciones educativas, sobre todo los centros de idiomas en Mexicali, es con sentido de apertura a una diversidad disciplinar desde las descripciones de puesto, en las cuales hacen referencia a dos contextos en relación a requisitos para selección de coordinadores académicos, siendo estos cuando los candidatos se postulan con un perfil de docente de lenguas, o en su caso, cuando se cuente con un perfil diferente a éste.

Resulta oportuno resaltar una de las vías para alcanzar el punto de equilibrio entre brindar apoyo para la operatividad y el apoyo académico y curricular que demanda las funciones del coordinador y que es importante mencionar en este análisis de áreas de formación de coordinadores académicos: la educación continua.

Esta vía aún se encuentra vigente en la mayoría de los centros de idiomas en Mexicali. Inclusive, algunos de ellos solicitan diplomados y certificaciones como requisito de contratación y permanencia para el personal de la institución, especialmente docentes y coordinadores, lo cual resulta conveniente perfeccionar conocimientos y habilidades de la enseñanza de lenguas, sobre todo cuando se tiene poca experiencia en la práctica, realidad que aplica a varios docentes y coordinadores dentro de centros de idiomas en Mexicali.

“Yo soy estudiante egresado de la licenciatura en enseñanza de lenguas y la verdad tengo muy poco tiempo de haber terminado la carrera, por ende, mi experiencia como coordinador es meramente nula, sin embargo, he trabajado dando clases en educación pública y privada.” CA4

Una trayectoria corta como docente de lenguas no es lo ideal para los puestos de coordinación en un centro de idiomas. Es indispensable que exista una experiencia previa como docente para aplicar conocimientos y habilidades base que permitan llevar a cabo las funciones de gestión académica y curricular de manera eficiente y tomar decisiones oportunas con respecto a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

4.1.3 Competencias Docentes Específicas.

Son los conocimientos teóricos – prácticos especiales que conducen a procesos de gestión académica y curricular eficientes y acordes a las necesidades de la institución para llevar a cabo una toma de decisiones oportuna con respecto a los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera.

El papel que juegan las competencias docentes específicas dentro de las funciones de gestión académica y curricular permite identificar aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que marcan la diferencia entre el desempeño de un docente y el desempeño de un coordinador académico. Tal como se menciona dentro de la teoría organizacional de los centros

de idiomas, las competencias docentes son un referente para la evaluación organizacional y la certificación de coordinadores académicos para propósitos de acreditación nacional e internacional. Hoy en día es posible encontrar marcos internacionales para la certificación de coordinadores académicos y centros de idiomas, los cuales contemplan una rúbrica para evaluar ciertas competencias en los coordinadores académicos, tanto en el área administrativa como en su rol de docente, siendo la más importante *Eaquals Academic Management Competency Framework*, la cual propone descriptores que representan las competencias docentes requeridas en coordinadores académicos, entre estos se resaltan la formación y competencias del profesor de lenguas.

“Me requieren entrar a muchos cursos, por ejemplo, tenemos los *webinars* que son para saber qué temas tú puedes platicar. Realmente las clases aquí en la escuela son muy orales. La práctica oral es esencial aquí en la escuela”. CA1

Las competencias comunicativas juegan un papel muy importante en la actividad del coordinador académico pues es necesario dominar la lengua extranjera y conocer su cultura. Sin embargo, dominar la lengua extranjera no alude exclusivamente a comunicarse con otros usuarios. Dentro de las actividades de gestión académica y gestión curricular, las competencias comunicativas son empleadas para demostrar la capacidad del coordinador académico en el desarrollo de cursos, talleres y capacitaciones para el cuerpo docente que labora en la institución y con ello reforzar el proceso de enseñanza en cada uno de los niveles que integran los diversos programas del centro de idiomas.

Actualmente esta diversidad de talleres, cursos y capacitaciones desarrolla agendas de trabajo que implica una inversión de tiempo y claro, una inversión económica, lo que a su vez constituye una problemática para coordinadores resultando una tensión para el docente: en el caso de centros de idiomas de educación continua, toda oferta corre a cargo de cada docente,

siendo la razón por la cual la institución opta por capacitar a sus coordinadores, para que ellos reproduzcan los saberes y habilidades adquiridos ante el cuerpo docente. En contraparte, los centros de idiomas dependientes, apoyándose de la coordinación académica, gestionan estas ofertas a través de convenios con capacitadores externos quienes se encargan de capacitar a docentes y coordinadores.

Por otra parte, algunas competencias van más allá del trabajo docente. Tanto el manejo de recursos humanos como el liderazgo resultan dos competencias que deben ser adquiridas por el coordinador, sobre todo al inicio de su trayectoria en la gestión académica.

“Coordinar el área académica y ser líder ya que genera la oportunidad de tomar decisiones en la institución” CA2

Retomando el enfoque de la gestión académica, esta se centra en dos tipos de recursos humanos: docentes y estudiantes. El coordinador, a través de la función de gestión académica, se encuentra a cargo de la organización y supervisión de ambas partes. Esto quiere decir que es necesario contar con estrategias de seguimiento ante las dificultades que se lleguen a presentar con docentes y estudiantes. A su vez, este proceso de organización y supervisión genera automáticamente un rol de liderazgo que es necesario mantener durante la trayectoria como coordinador. El liderazgo educativo es actualmente un tema de diversas posturas que se han agregado a los diversos perfiles dentro de la educación, compartiendo una serie de características que se desarrollan a partir de la experiencia y una madurez disciplinaria.

A partir de lo anterior es posible afirmar que el liderazgo educativo en la formación de coordinadores académicos en centros de idiomas juega un papel indispensable debido al impacto que genera ante la comunidad académica, especialmente docentes y estudiantes. Es también la carta de presentación de la institución ante el ámbito interno y externo que la rodea.

Además de las competencias lingüísticas y el liderazgo, algunos centros de idiomas, de acuerdo a su contexto y necesidad, agregan algunas competencias o funciones adicionales a las ya mencionadas con anterioridad.

“Mira, en cuestión de habilidades o competencias, el coordinador debe tener capacidad de selección de material didáctico, observaciones de clase, organización de clases, evaluación de estudiantes, retroalimentación de docentes y alumnos, organización de tiempo, ventas, elaboración de reportes de nómina, certificaciones del idioma inglés, enseñanza individualizada, organización de eventos y actividades que fomenten el aprendizaje de la lengua, lengua inglesa, redacción de documentos institucionales (constancias, presupuestos, cartas de trabajo, cartas de recomendación), elaboración de expedientes de alumnos y maestros y otras competencias administrativas de acuerdo a las necesidades de la institución” CA3

“Te puedo decir que lo que yo tengo que hacer específicamente es la selección de material didáctico, observaciones de clase, *feedback*, organización de los aprendizajes, saber hacer nóminas y conocer acerca de los exámenes para acreditar el inglés” CA4

En una coordinación académica, el coordinador requiere de conocimientos de elaboración y redacción de documentos académicos y administrativos. En algunas ocasiones requiere calcular salarios, actitud y disposición para las ventas (ingresar matrícula). Resulta oportuno aclarar que, en centros de idiomas dependientes, el departamento de control escolar es el departamento encargado de ejecutar varias de estas competencias, dejando al coordinador académico las tareas que se relacionan directamente con la supervisión del personal docente y atención a estudiantes.

En contraparte, son los centros de idiomas de educación continua aquellos que se ven inmersos en problemáticas con respecto al manejo de las competencias requeridas por el coordinador académico. Tal como se plantea desde el marco conceptual de este estudio, toda institución educativa es diferente en contexto y necesidad. Lo que sí es claro es que cada una debe de contar con las descripciones de puesto para integrar los diversos departamentos que forman el equipo de trabajo de cada uno, pues es desde esta ruta el punto de partida para determinar la participación de los coordinadores académicos en los procesos de gestión.

Cuando no se cuenta con descripciones de puesto claras y objetivas ocurre lo que White et al. (2008) denominan *responsabilities' denial*, o bien, la incapacidad de delegar responsabilidades. Resulta oportuno mencionar este fenómeno ya que ello constituye la problemática por la cual, la gran mayoría de los centros de idiomas de educación continua, desconocen la forma en que coordinadores académicos deben realizar correctamente sus funciones de gestión académica y curricular.

Dicho de otra manera, la razón por la cual los coordinadores académicos requieren competencias para elaboración de nóminas, presupuestos y ventas se debe a la inexistencia de una delegación de responsabilidades para los diversos departamentos que conforman la institución, por lo que se le atribuyen al coordinador académico, resultando entonces un enfoque mayor en lo operativo más que en lo académico o curricular.

Por otra parte, habilidades genéricas como la comunicación y la organización son atributos que caracterizan no solo al coordinador académico o al docente, sino a cualquier profesionalista que desempeña un puesto en una institución.

“Yo pienso que es la comunicación y la organización. Son estas habilidades las que te van acomodando en ciertos puestos en el ramo educativo”. CA5

Abordar al profesor de lenguas como coordinador académico en centros de idiomas requiere atribuir características como lo son estas habilidades. Desempeñarse como coordinador académico requiere de procesos de interacción no solamente entre institución, docentes y estudiantes, sino también con actores externos. Además de ello, la comunicación requiere que el coordinador tenga la capacidad de expresar ideas, acuerdos, desacuerdos, sugerencias, opiniones. Asimismo, y siendo lo más importante, la comunicación debe expresarse de manera directa para

comunicar toda información e ideas de manera objetiva y clara a todo actor involucrado en el proceso educativo.

4.1.4 Observación del personal docente.

Dentro de la gestión académica, todo coordinador cumple una función primordial para garantizar la calidad educativa de la institución. En este estudio, la observación del personal docente constituye uno de los pilares que conforma el rol del coordinador como gestor académico ya que se monitorea y controla las actividades académicas de la plantilla docente cumpliendo de esta manera con lo planteado en la normatividad académica de la institución para el personal docente.

Es necesario puntualizar que los modelos de gestión académica no proveen una agenda de actividades específicas para llevar a cabo tal supervisión. Sin embargo, existe una estandarización en relación a la dinámica de interacción entre coordinadores y docentes: comunicación efectiva. En términos administrativos, el coordinador académico juega un rol de supervisor de recursos humanos (docentes y estudiantes). Ante esto, Rossner (2017) sustenta que una de las preguntas que tiene que responder el coordinador para conocer su modelo de supervisión y monitoreo es ¿qué pasa dentro del aula de clases?

En relación a la gestión de recursos humanos como parte de la función del coordinador académico como gestor es necesario mencionar que, contrastando las realidades y experiencias en este estudio con la literatura revisada y las descripciones de puesto obtenidas, las observaciones de clase constituyen una de las estrategias de supervisión académica con mayor impacto para la mejora de las habilidades docentes, añadiendo que representan una forma de evaluación del desempeño docente en algunas de estas instituciones.

Las observaciones de clase son de utilidad ya que proporcionan un panorama general de la práctica docente en el aula. Asimismo, al ser un recurso eficaz para identificar situaciones específicas de aprendizaje, permite que, al ser utilizada como un recurso de coevaluación, el coordinador académico realice un análisis de las fortalezas de sus docentes, así también como sus áreas de oportunidad, de tal manera que, de manera colegiada, se planifiquen líneas de acción o de fortalecimiento docente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Yo cada martes y jueves tengo la oportunidad de meterme a las sesiones de los docentes que tenemos trabajando aquí en la escuela y nosotros poderlos observar, nosotros poderlos darles un *feedback*.” CA1

Las observaciones de clase corresponden a una de las múltiples tareas en la agenda de coordinadores académicos. Realizar observaciones de clase es construir un ambiente de comunicación directa entre coordinador y docente. Constituye una de las competencias específicas a desarrollar en la gestión de recursos humanos ya que toda actividad desarrollada en el entorno educativo debe cumplir con un objetivo y debe ser comunicado a todo miembro que integre la institución. En otras palabras, el coordinador realiza observaciones de clase y debe asegurarse de ser objetivo y comunicar toda información relativa a ello a sus docentes, tanto al inicio como al final a través de una retroalimentación (*feedback*).

“Para que este *feedback* nosotros lo podamos dar y tome realmente un impacto positivo, nos gusta dárselos o en el momento de la o clase una hora después, para que el docente pueda hacer cierto enlace con el proceso de la clase.” CA1

Uno de los factores a considerar cuando se realizan observaciones de clase, sobre todo cuando el coordinador tiene a su cargo una plantilla docente amplia, es el tiempo, es decir, cuándo brindar esa retroalimentación que surge de una observación. Es claro que el tiempo es variable en torno al tamaño de la institución y de la organización de tiempo que planifique el coordinador. Sin embargo, lo ideal, de acuerdo con autores, es el momento inmediato a la

observación. En este momento se hace referencia a una competencia específica que debe estar presente en cualquier momento del día para el coordinador académico: el manejo del tiempo. Si el objetivo de las observaciones de clases es el detectar fortalezas y áreas de oportunidad, es indispensable que el coordinador las comunique en tiempo para tomar las acciones de mejora pertinentes. La gestión interna del tiempo para las observaciones y el tiempo para retroalimentar a cada miembro docente es una necesidad frecuente dentro de la supervisión del personal docente además de la forma de proveer la retroalimentación.

“Aquí si va a depender mucho de las circunstancias. Si el docente está aquí, pues tendrá la oportunidad de poder hablar con él en persona o ya sea por un correo. Pero es necesario que le digamos exactamente las especificaciones en cual estuvimos en áreas de oportunidad o que es lo bueno que hizo durante la clase.” CA1

Otra de las interrogantes que es necesario contemplar dentro de la supervisión del personal docente, sobre todo tratándose de observaciones es el cómo retroalimentar al docente. Tal como se menciona anteriormente, un aspecto clave dentro de la supervisión del personal académico es la interacción entre coordinación y docentes. Tratándose de este aspecto clave, la presentación breve, denominada también *pitch presentation*, resulta una ventaja en optimización de tiempos pues los coordinadores deben enfocarse específicamente en la manera en cómo presentarán las fortalezas y áreas de oportunidad de sus docentes.

Sin embargo, en la práctica, los coordinadores presentan los resultados de sus observaciones de forma grupal y con poco tiempo para abordar detalles necesarios para comprender la práctica que se genera dentro del salón de clase.

En todo centro de idiomas, la retroalimentación debe llevarse a cabo dentro de un ambiente favorable y de confianza, en una sesión uno a uno para cuidar el filtro afectivo del

docente. De ahí la importancia de realizarla en el momento inmediato posterior a la clase observada y con una planeación de tiempo adecuada a cada observación realizada.

Para emplear este tipo de presentación dentro de una sesión de retroalimentación es necesario iniciar creando un ambiente de confianza y seguridad, un espacio abierto a la recepción de ideas. Posteriormente se enfatizan las fortalezas o aquellas acciones que merecen el reconocimiento del coordinador hacia el trabajo del docente para que, al mencionar las áreas de oportunidad, el docente se encuentre en un estado de ánimo abierto a una coevaluación. Asimismo, la oportunidad de comunicar no solo resultados de una observación de clase, sino compartir experiencias y retroalimentación grupal debe tener lugar dentro del proceso de supervisión de personal académico.

“Se realizan juntas quincenales o mensuales dependiendo de la necesidad, pues más que nada para revisar los planes de estudio, los avances de grupos, normativas de la institución.” CA2

“Tener comunicación con los responsables de cada idioma de manera continua para dar seguimiento a las actividades realizadas por los docentes de las diversas academias que componen el plan de estudios de este centro de idiomas.” CA5

La oportunidad de compartir un espacio grupal y comunicar experiencias y avances es indispensable dentro de la gestión académica y debe verse reflejada dentro de la agenda de trabajo de los miembros académicos de los centros de idiomas. Las reuniones de academias aportan herramientas útiles para que ambas partes, coordinadores y docentes compartan sus fortalezas y áreas de oportunidad, resultando en ocasiones un efectivo intercambio de estrategias que permiten resolver necesidades de manera inmediata. Además de un abordaje de necesidades docentes, las reuniones de academias son indispensables para puntualizar aspectos en relación a la normatividad institucional y lineamientos para el trabajo del docente.

Dentro de este esquema de supervisión docente es importante mencionar una de las problemáticas que ocurren con mayor frecuencia en la mayoría de las reuniones entre coordinadores y docentes: las desviaciones temáticas. Estas constituyen un problema en la mayoría de las reuniones de academias en las instituciones educativas. Para ello es importante puntualizar que el coordinador, al igual que en otras áreas de gestión académica, debe emplear un buen manejo del tiempo para que toda reunión sea exitosa en términos de productividad y seguimiento de necesidades de los docentes. Por otro lado, otra forma de supervisión docente dentro de la gestión académica consiste en el monitoreo de las actividades del docente.

“Nosotros tenemos un conjunto de actividades por semana. Por ejemplo, yo por semana tengo que revisar planes de clase de todos mis maestros de todos los horarios, de acuerdo a la plantilla que yo coordino. En caso de que tenga maestros que no cumplan con su plan de clase en tiempo y forma, los tengo que contactar y pedir que cumplan con ello.” CA3

Tratándose de monitorear las actividades del docente, en una coordinación académica es necesario contar con un cronograma semanal para cumplir con las actividades de supervisión del personal académico. La revisión de planeación de clases consiste en una actividad articuladora a los modelos de supervisión docente ya que, a través de dichos documentos, se expresan de manera clara y objetiva los criterios de aprendizajes esperados y evaluación del estudiante tanto en la planeación de clase como en la ejecución de éste.

La revisión de planeaciones de clase es una de las tareas fundamentales de todo coordinador académico en cualquier centro de idiomas. En el caso de los centros de idiomas de educación continua esta actividad resulta como parte de un requerimiento de inspección académica por una entidad acreditadora y es indispensable mostrar evidencia del trabajo desarrollado por el personal docente y académico. En cambio, para los centros de idiomas dependientes, la revisión de planeación didáctica debe verse reflejada en la construcción de

carpetas de evidencia departamento de idiomas que son empleadas para diversas reuniones dentro de la institución.

En otros casos, la supervisión del personal docente se encuentra integrada en un compendio de protocolos y lineamientos previamente establecidos por una autoridad educativa, tal es el caso de los centros de idiomas dependientes.

“Pues te puedo comentar que ahorita se está estructurando un protocolo que se tiene que seguir. Este protocolo lo hace llegar la directora general y pues ahí se menciona que tenemos los coordinadores que evaluar las clases a través de una observación de una sesión y pues también tenemos que revisar los planes de clase y hacer sugerencias y pues también están las juntas que se organizan con el personal de docencia.” CA4

La normativa institucional dentro del ámbito académico constituye un método de trabajo para algunos coordinadores que se encuentran en centros de idiomas dependientes. Esta forma de operación organizacional existe también en centros de idiomas de educación continua que cuentan con diversos planteles dentro de la misma comunidad.

En relación a la normativa institucional, sobre todo en centros de idiomas de educación continua con una población de estudiantes reducida, es imperativo construir una visión realista de la situación interna y externa de la institución. Abordar el término de normatividad institucional para propósitos de gestión académica es hablar de manuales técnicos para coordinadores. Sin embargo, en estas instituciones ya mencionadas, estos manuales no garantizan una forma de trabajo metodológico donde el coordinador cuente con pasos para realizar la gestión. Al contrario, es el mismo coordinador académico quien delimita, de acuerdo al nivel de crecimiento de la institución, el ciclo del proceso de gestión que se debe de realizar y es una oportunidad de gran importancia ya que debido al tamaño de la institución (en el caso de centros de idiomas micro) el coordinador realiza procesos de gestión con mayor objetividad, con

sentido de análisis y sobre todo, con capacidad de toma de decisiones inmediatas para ajustar su propio ciclo de procesos de gestión en el plano académico.

En otras palabras, aunque la institución sea la misma en cualquier plantel, aspectos externos como la zona en la que se encuentra la institución, el público meta e incluso, las creencias y condiciones económicas de la sociedad influyen en los procesos de gestión, permitiendo al coordinador académico flexibilizar sus modelos de gestión ajustándolos a la necesidad inmediata de sus estudiantes y articulando tales necesidades en función de la mejora de los procesos educativos de la institución.

4.1.5 Seguimiento a Estudiantes.

Dentro de la gestión académica, el coordinador cumple con una función de supervisor de recursos humanos, entre los que se encuentran los estudiantes. En este sentido, el coordinador supervisa, monitorea y controla el rendimiento académico de los estudiantes inscritos en los programas educativos ofertados por la institución. Una de las formas de este modelo de seguimiento es la evaluación institucional por niveles.

“Aquí en la escuela, realmente la manera que evaluamos es al final del nivel. Esta evaluación se conforma básicamente del examen escrito y del examen oral. Durante este proceso nosotros nos podemos dar cuenta cuáles son las necesidades del estudiante. Tenemos varias opciones, tenemos que le fue bien, tenemos que le falta, hace falta practicar y tenemos que le falta tomar a lo mejor una asesoría.” CA1

La evaluación institucional por nivel es uno de los pilares del modelo de supervisión académica de los estudiantes. La institución, a través del coordinador académico, debe brindar un seguimiento y apoyo para aquellos estudiantes que requieren fortalecer su rendimiento académico, para lo cual se debe de contar con un plan de acción que se ajuste a las necesidades de cada estudiante en cuestión. Esto se logra en trabajo colegiado entre el coordinador y el

docente, el cual es indispensable para la toma de decisiones, que, de acuerdo al objetivo de este estudio, es la unión entre la gestión educativa y la enseñanza de lenguas.

Actualmente, los centros de idiomas buscan ofrecer un servicio de enseñanza de calidad e individualizado, razón por la cual se ofertan tutorías, sobre todo en centros de idiomas de educación continua; mientras que, en centros de idiomas dependientes, se cuentan con distintos mecanismos de refuerzo de acuerdo a lo planteado por la autoridad educativa.

Una de las particularidades con respecto a las tutorías es que son adaptables al contexto de cada institución y estudiante. Sin embargo, este complemento educativo requiere de una constante supervisión y monitoreo que debe llevar ciertas limitantes para evitar sobre explotar la idea de una tutoría con una clase. Es decir, al ofertar este servicio para el estudiante es necesario evitar que se convierta en un problema más que en una solución.

Un escenario común con respecto a este planteamiento se encuentra en la normatividad institucional con respecto al criterio de asistencia. Si la institución requiere que el estudiante cuente con cierto porcentaje de asistencia durante el periodo que dure el programa, el coordinador debe establecer, en conjunto con la dirección académica de la institución, criterios para supervisar y monitorear el servicio de tutorías para aquellos estudiantes prospectos. Es aquí donde se hace presente el trabajo colegiado entre coordinación y docente para desarrollar el plan de acción que se ajuste al estudiante en beneficio de su desarrollo académico.

Tratándose de centros de idiomas que cuenten con seguimiento académico de acuerdo al tipo de estudiantes, ya sean adultos, adolescentes, o niños, es necesario que la coordinación académica y el docente trabajen en conjunto.

“Nosotros evaluamos a los adultos cada dos semanas, o llámale por unidad, y el maestro tiene que comunicar resultados en tiempo y forma al alumno, y pues si hay sugerencias, el maestro tiene la obligación de hacer recomendaciones al alumno.” CA3

Tratándose de programas de estudio para adultos, la evaluación y retroalimentación son momentos que deben de hacerse presentes. Tal como se ha mencionado, el manejo del tiempo para proveer retroalimentación debe anticiparse de manera que el docente pueda comunicar de manera efectiva los resultados a cada uno de sus estudiantes, resaltando sus fortalezas y realizando sugerencias y brindando estrategias para mejorar las áreas de oportunidad. En este caso, el trabajo colegiado entre el coordinador y el docente debe reflejarse en la idoneidad de las estrategias o líneas de acción a seguir para que el estudiante mejore sus conocimientos y habilidades en la lengua.

“Con niños y adolescentes, sobre todo en enero cuando llega más alumnos a esos niveles, se abre un curso de nivelación para aquellos estudiantes que quieren ingresar con nosotros, pero no se pueden integrar de manera inmediata por el avance del curso. Ya una vez dentro del programa, se evalúa y se entrega una boleta a cada uno de los alumnos que conforman los niveles de primaria y secundaria.” CA3

Otra de las formas del trabajo colegiado entre la coordinación académica y docente dentro del seguimiento a estudiantes es la conformación de grupos de estudio para la nivelación de aprendizajes esperados. Sin embargo, tanto el docente como el coordinador deben de contar con un plan de acción delimitado en tiempo para cumplir con las metas dentro del curso de nivelación. Por ende, se espera que el coordinador cuente con la capacidad para adaptar materiales y sintetizar contenidos temáticos para cumplir con los objetivos académicos en tiempo y forma, y asegurarse, a través de evaluaciones periódicas, la situación real del alumno y el grado de dominio de habilidades necesarias para su incursión en el curso regular.

Aunque la oferta de los cursos de nivelación resulta un atractivo para el estudiante, es indispensable analizar su función desde dos percepciones. Primeramente, tratándose de una

estrategia de seguimiento académico, el coordinador emplea estos cursos como estrategia viable para la inmersión del estudiante en cualquier programa de lengua extranjera con el objetivo de consolidar bases mínimas para después incorporarse a una exigencia estándar de un programa regular, resultando uno de los apoyos más significativos desde una coordinación hacia el trabajo docente, especialmente cuando se admiten estudiantes en un periodo extemporáneo donde los contenidos resultan complejos de dominar.

En centros de idiomas dependientes, los cursos de nivelación de lenguas extranjeras se presentan de forma muy específica, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, la cual ofrece un curso de nivelación de la lengua inglesa para la admisión de estudiantes en programas de formación de profesores de lenguas. En este caso, la oferta de estos cursos de nivelación resulta de una estrategia académica para fortalecer el perfil de ingreso de los estudiantes aspirantes a una licenciatura.

Por otro lado, en los centros de idiomas de educación continua, los cursos de nivelación resultan una estrategia financiera para captar un mayor mercado en el área. Esto ocurre específicamente cuando se tratan de instituciones de nueva creación, o bien, como una estrategia recuperación financiera, situación que hoy en día es común a raíz del déficit económico ocasionado por la pandemia ocasionada por Covid-19.

En resumen, los cursos de nivelación constituyen una estrategia favorable para centros de idiomas dependientes ya que se brinda un apoyo académico a estudiantes prospectos para su ingreso. Por otro lado, en centros de idiomas de educación continua los cursos de nivelación constituyen un recurso académico de apoyo entre coordinación académica y docentes, siendo ello producto de un trabajo colegiado entre el departamento académico de las instituciones. Por

otro lado, las estrategias de mercado influyen en la oferta de este tipo de cursos para salvaguardar un ingreso económico para la institución.

Para los centros de idiomas con un modelo de organigrama invertido, es decir, con el estudiante como enfoque, resulta indispensable estar al tanto de la opinión de los estudiantes, el grado de aceptación que tiene su oferta educativa y el nivel de satisfacción de las expectativas de cada uno de los estudiantes.

“Yo implementé unas encuestas de satisfacción. En la primera evaluación se les hace esa primera encuesta de satisfacción. Revisamos la encuesta y es donde viene más o menos un apartado donde pueden especificar ya sea sugerencia, queja, problema o malentendido y ya nosotros la turnamos al área correspondiente.” CA2

Las encuestas de satisfacción constituyen un análisis de necesidades sobre el estudiante que, de acuerdo con Caprica (2019), es una técnica de evaluación de servicio al estudiante. En este caso, resulta pertinente afirmar que, cuando el coordinador académico se enfoca en mayor grado a necesidades operativas ajenas a las académicas y/o curriculares, se pierde el enfoque de estrategias de desarrollo académico que resultan más atractivas para el estudiante que presente dificultades con el idioma. Es importante mencionar que, en algunos centros de idiomas, existe una falta de seguimiento académico del estudiante. Para la actividad de un coordinador, esto representa un área de oportunidad en su actividad como gestor académico, ya que se requiere planear una línea de acción para aquellos estudiantes prospectos que necesiten mayor desarrollo de una habilidad lingüística o conocimiento del idioma para que, de esta manera, genere un impacto en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y también en aquellos estudiantes prospectos a cursar algún programa educativo ofertado por la institución.

“Finalmente, nosotros tenemos unas pequeñas encuestas de satisfacción porque al final, lo que a la escuela le interesa es saber si los alumnos se sienten satisfechos con el servicio de la escuela y si no pues qué sugerencias nos dan para mejorar. Estas se aplican solamente al final del curso y pues para la coordinación también es un referente para dar o quitar horas al docente.” CA3

La implementación de encuestas de seguimiento académico también constituye un referente para la reconstrucción de docentes, lo que permite analizar las fortalezas y debilidades institucionales a partir de una articulación entre la observación de clase, la evaluación docente y la evaluación del mismo estudiante hacia la institución.

“Aquí el alumno tiene un seguimiento personalizado en clase, puesto que tratamos de que los grupos sean reducidos. Si el alumno tiene una inconformidad pues se acerca con el coordinador y la hace llegar. Hasta ahorita no me ha tocado una experiencia de ese tipo. Lo que sí que al final el alumno evalúa al maestro por medio de una encuesta de satisfacción.” CA4

El protocolo para seguimiento a estudiantes se caracteriza por ser inconcluso. Por un lado, grupos reducidos solamente indica que hay una atención personalizada, mas no garantiza un seguimiento académico o de algún tipo al estudiante. Por otro lado, el único acercamiento directo entre coordinador y estudiante es para asignar un valor y evaluar el papel de la institución dentro de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes con respecto al seguimiento a sus estudiantes. Cabe mencionar que no se brinda información alguna acerca del seguimiento de estas encuestas, siendo esta una de las problemáticas dentro de los procesos de gestión en los centros de idiomas: la falta de seguimiento en actividades que requieren, por un lado, que el coordinador establezca un vínculo de cercanía hacia los procesos evaluativos de la comunidad educativa, en este caso, docentes y estudiantes. Por otro lado, la objetividad de sus funciones debe estar en todo momento articulada con el proceso de toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes del estudiante.

4.1.6 Gestión del Aprendizaje.

Dentro de la gestión curricular, el coordinador académico es el encargado de la organización, manejo, supervisión y control de los aprendizajes en cada programa ofertado en la institución. En este estudio, la gestión del aprendizaje conforma uno de los aspectos a analizar

para identificar el nivel de participación del coordinador académico y la manera en que dicha participación influye en los aprendizajes de los estudiantes.

Al igual que en varios aspectos de la gestión académica, el coordinador desarrolla modelos de gestión adecuados al contexto institucional y a las necesidades de los estudiantes, valiéndose en algunos casos de recursos tecnológicos.

“Yo tengo la posibilidad de ver las listas de todos nuestros docentes. Algo que nos ayudó bastante como administración es que tenemos esta lista de Excel donde tenemos todos los grupos y todos los docentes ahí metidos en este portal.” CA1

“La escuela maneja y emplea varios recursos electrónicos, como lo son base de datos de Excel por medio de Google Drive donde hay un formato de datos, tal como nombre, correo, número de contacto. También se manejan lista de asistencia electrónicas donde el coordinador tiene acceso para verificar asistencias e inasistencias.” CA3

Hoy en día, el uso de plataformas y *softwares* para el control académico de una institución constituye una ventaja para el coordinador. Esto permite la organización de la matrícula y visualizar evidencia de cada estudiante. Asimismo, a consecuencia de la pandemia generada por el Covid19, las instituciones educativas pasaron de un formato físico a un formato digital tratándose de listas y formatos internos para control de estudiantes, incluyendo los documentos de planes de clase. En otras palabras, hoy en día la gestión de aprendizajes, especialmente para supervisión y control académico por parte del coordinador, se ve favorecida por la inclusión de la tecnología para apoyar los procesos de gestión, incluida la organización de los contenidos.

“En cuanto a contenidos, tenemos una rúbrica para que el teacher vea en que unidad va, el tema, la tarea que dejó entonces esto nos ayudó bastante, es como una planeación.” CA1

“Se les pide una planeación mensual o quincenal dependiendo del programa, la duración, etcétera. Cuando son clases virtuales necesitamos que todas estén completamente grabadas, los docentes las suben a cierta carpeta y la coordinación monitorea.” CA2

“Tenemos un cronograma de actividades que ese se entrega siempre al principio del semestre. Tanto el alumno como el maestro saben qué actividades va a haber durante el semestre, cuántos parciales se van a dar también dentro de lo que les entregamos a los alumnos.” CA5

Parte de las tareas dentro de la función de gestor curricular es la organización de los contenidos a impartir durante el periodo. Uno de los pilares de la gestión curricular es la forma en que se presentan los contenidos en cada uno de los programas que conforman la oferta educativa de la institución. Se habla de procesos de gestión articulados: en la gestión curricular, el docente y coordinador organizan y dan forma a los contenidos a manera de dosificación, mientras que en la gestión académica el coordinador supervisa y monitorea esta organización de contenidos para asegurar que se cumplan en tiempo y forma.

Es importante resaltar que cada centro de idiomas, independientemente de su naturaleza, se encuentra en la libertad de adecuar sus métodos de gestión de aprendizajes ya que estos responden a las necesidades de los estudiantes y del sistema académico que caracterize a la institución educativa. Esto quiere decir que un centro de idiomas que oferte programas conversacionales presentará sus contenidos en formato funcional donde se evaluará el desempeño más que el conocimiento de las estructuras del lenguaje. Por su parte, un centro de idiomas con un programa multihabilidades presenta sus contenidos temáticos de manera secuencia y de forma más tradicional para situar al estudiante en un antes y un después, de acuerdo al avance en cada nivel.

En otras palabras, la planeación didáctica resulta un componente articulador dentro de la gestión curricular y gestión académica, quedando a libertad de cada institución la forma y el tiempo en que deben presentarse como parte de la carpeta de evidencia académicas de cada docente, incluidas las evaluaciones.

“Los *quizzes* son un antes del examen final. Los alumnos tienen por ahí dos *quizzes* durante el nivel para que ellos se vayan preparando con los temas.” CA1

Las evaluaciones resultan un instrumento indispensable en cualquier programa ofertado en centros de idiomas ya que resultan útiles para detectar las áreas de oportunidad del alumno, lo que le permite al coordinador académico, en conjunto con el docente, tomar acciones pertinentes para brindar apoyo hacia el dominio de contenidos por parte de los estudiantes.

Para algunos centros de idiomas, sobre todo aquellos que cuentan con programas donde el alumno desarrolla las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, comprensión auditiva, escritura y producción oral), las pre-evaluaciones son un instrumento de gran validez para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes en cada habilidad. Para ello, cada institución se maneja de manera autónoma para el diseño de estas pre-evaluaciones. Sin embargo, aunque cada institución educativa posea un sistema académico distinto, la estandarización en sus procesos de evaluación debe reflejar objetividad y validez, resultando de esta manera una tarea de la gestión curricular por parte del coordinador académico ya que se vuelve un proveedor de recursos para la estandarización de dichos procesos. Asimismo, es importante mencionar la importancia de contar con una estructura en cada momento de evaluación que componen los programas ofertados por la institución.

“Los alumnos son evaluados de acuerdo al periodo establecido en cada programa, dos semanas, o mes. Los exámenes o evaluaciones escritas se encuentran en un banco digital para que el docente modifique de acuerdo a lo necesario e inmediatamente después de aplicación, envía un reporte de calificaciones a coordinación y comunica resultados a los padres de familia y alumnos de manera personal. En este caso, nosotros los coordinadores resguardamos esta información.” CA3

“Nosotros evaluamos a los alumnos cada unidad con un examen escrito y un examen oral. Al final del curso se entrega una especie de boleta como evidencia de las calificaciones obtenidas en las 6 unidades.” CA4

Contar con un sistema de organización y estructura en la evaluación del aprendizaje del alumno implica para los coordinadores académicos un adecuado manejo de tiempo y recursos.

Retomando la teoría organizacional planteada por autores expertos en la gestión organizacional de centros de idiomas, la persona encargada de la coordinación académica debe proveer al docente de herramientas y recursos que aseguren el aprendizaje significativo del alumno, dando libertad de adecuarlos y adaptarlos a las necesidades de sus estudiantes.

Al igual que otras actividades de gestión, la comunicación de los resultados toma lugar de manera colegiada y debe realizarse inmediato posterior a los momentos de evaluación para una oportuna toma de decisiones en favor de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

4.1.7 Currículo Institucional.

El currículo institucional en este estudio de investigación juega un papel clave dentro de la gestión curricular realizada por coordinadores académicos. En la gestión curricular, el objeto de análisis se encuentra conformado por los programas ofertados en la institución, distribuidos por diversos niveles y modalidades, sustentados en lineamientos internacionales que guían y permiten desarrollar competencias de aprendizaje para el dominio de lenguas extranjeras. Es decir, la oferta educativa de programas de lenguas ofertados en los niveles que maneja la institución.

El papel que juega el coordinador como gestor curricular en centros de idiomas es vital para la organización curricular de la institución educativa. En la gestión curricular, los actores participantes constituyen el componente principal para la correcta estructuración y funcionamiento de los centros educativos.

Es en este sentido donde se visualiza uno de los diversos alcances de la participación del coordinador en el manejo y toma de decisiones con respecto a los programas de estudio: el coordinador es necesario para que exista un programa estructurado y secuenciado en relación a

las necesidades de la institución, y el programa es de vital importancia para que el coordinador cuestione, analice y modifique contenidos y prácticas educativas para proveer un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Diversos estudios en la disciplina curricular convergen que la gestión curricular es una nueva forma de construir el quehacer de las instituciones educativas, permitiendo realizar una mirada integradora hacia la parte interna de cada una a partir de sus objetivos. Es de esta forma en la que a partir de esta introspección se genera una distinción institucional de lo curricular para dar mayor sentido y concreción al currículo. Esto significa que la participación de los coordinadores académicos debe ser directa y objetiva buscando la mejora de la calidad educativa de la institución.

“Estamos siempre mirando o buscando la manera de cómo mejorar, de hacer que los contenidos sean gratos para poderlos enseñar a los alumnos. Ahorita el tema de la tecnología es fuerte en la educación y estamos buscando hacer que los temas sean de interés para nuestros alumnos.” CA1

“Es a nosotros como administración, como coordinación, que nos toca ver que lo que las plataformas sean pertinentes a lo que indique el programa que tenemos.” CA1

“Aquí en la institución trabajamos con programas de estudio y como coordinación me corresponde estar a la vanguardia en calidad educativa, proveer en todo momento programas que satisfagan las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.” CA5

Los procesos de mejora educativa han sido objeto de debate por varios años en México, siendo la mayoría de ellos críticas hacia la gestión centralizada que posee el sistema educativo Mexicano. Sin embargo, en la disciplina de la enseñanza de lenguas en dicho país, existe un gran rezago de debates y críticas hacia el estudio de la gestión curricular de centros de idiomas.

El estudio de la gestión curricular plantea una serie de prácticas en los diferentes actores del currículo, entre ellos, directivos, coordinadores y profesores. De esta manera, la participación de los coordinadores académicos se vuelve vital para la mejora de la calidad de los programas

educativos. Esto implica que el coordinador requiere de conocer no solamente las tendencias metodológicas en la práctica educativa, sino también comprender el contexto de sus estudiantes y el de la institución para fortalecer la calidad de los programas.

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el coordinador en la gestión curricular es la falta de práctica curricular en la disciplina, realidad que desafortunadamente se ve en centros de idiomas tanto dependientes como de educación continua. En Mexicali, la gestión curricular se minimiza a la inclusión de recursos de apoyo y revisión de material didáctico. Esto es afirmado por el entrevistado en relación a la inclusión de la tecnología, lo que es importante aclarar que no se refiere a una innovación curricular, sino a una innovación metodológica. Esto es a lo que Díaz Barriga (2017) alude como distinción institucional y curricular. Tanto la institución como empresa posee ciertos rasgos que sobresalen por encima de otra, sin embargo, tal atribución no puede trasladarse en términos curriculares sino existe un cambio en objetivos ni contenidos.

Lo anterior se resume a que el nivel de participación del coordinador en la gestión curricular debe reflejar un alto grado de capacidad de análisis curricular, por lo que es necesario adentrarse en tal práctica disciplinaria. Por otro lado, la problemática en algunos centros de idiomas es la confusión de la inclusión tecnológica con respecto a una innovación curricular. De acuerdo a autores expertos en el área, es importante realizar una distinción entre lo institucional y lo curricular. Participar en la mejora de los contenidos de los programas no alude a una separación de aspectos educativos, sino a una unión y articulación de necesidades sociales e institucionales.

En otro escenario, la gestión curricular alude, para algunas instituciones, a amplificar las funciones del coordinador académico donde este se vuelve diseñador curricular.

“ Yo como coordinación tuve que desarrollar todos los programas, por ejemplo, cartas descriptivas, planes de estudio o índices y seleccionar material didáctico. Ya después de estos se sometieron también a muchas evaluaciones en el área del PDA y planeación de la universidad.”
CA2

Este es el tipo de participación que acerca de manera directa a los docentes-coordinadores a la práctica curricular sugerida por autores en el área. Llevar a cabo la planeación curricular y el diseño instruccional desde una coordinación académica brinda un acercamiento amplio a los fundamentos que caracterizan la filosofía educativa de la institución y comprender el objetivo que posee la institución en los diversos programas ofertados.

Por otro lado, es indispensable contar con agentes evaluadores que le otorguen validez a estos procesos de gestión curricular. En el caso de centros de idiomas dependientes, la validez es otorgada por un subdepartamento de la misma institución quien provee retroalimentación directa a la coordinación, de tal manera que se entregue una propuesta institucional acorde a las expectativas de la oferta. Esto ocurre debido a que se procura que exista una uniformidad en los registros curriculares que avalen los permisos educativos o autorizaciones emitidas por una entidad evaluadora. En cambio, en los centros de idiomas de educación continua, la coordinación académica adquiere un rol de revisor didáctico para asegurar la pertinencia de los contenidos de acuerdo a los niveles del marco curricular de la institución, siendo en todos los centros de idiomas del país el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

“Como coordinadora mi labor es asegurarme que, dentro de los niveles de A1, A2, B1 y B2, nuestros materiales cuenten con las competencias para que el alumno se pueda comunicar a ese nivel. Por esta razón, cuando existe alguna propuesta de nuevo material, se revisa analíticamente para evaluar si es conveniente hacer un cambio, pero sobre todo, siempre buscamos que el material o libro ofrezca algo para el maestro y el alumno, sobre todo ahorita todo es digital.”
CA3

“Una de las funciones de mi puesto consiste en revisar y supervisar que los materiales didácticos correspondan a lo que indica el Marco Común Europeo en cada nivel, ya sea básico, intermedio o avanzado para que el alumno pueda adquirir los conocimientos y habilidades de acuerdo al nivel que cursa aquí en la institución.” CA4

Revisión y selección de material didáctico, dos roles que se vuelven parte de un coordinador académico como gestor curricular. Es importante retomar que, una de las tareas de la gestión curricular, consiste en la capacidad de construir aquellas experiencias de aprendizaje significativo para los estudiantes a partir de la organización y planificación del currículo institucional, lo que implica comprender a profundidad los estándares curriculares de marcos internacionales.

Esto toma lugar a partir de conocimientos acerca métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas, marcos referenciales internacionales y dominio de sus competencias genéricas, en este caso, los descriptores de MCER, lo que resulta indiscutible en términos de dominio de la lengua por parte del coordinador académico. Con respecto a este último, una de las principales características que posee todo coordinador académico es el dominio de las lenguas extranjeras, especialmente el idioma inglés, debido a ello, dentro de las descripciones de puesto para coordinación académica es indispensable comprobar un dominio del idioma inglés a un nivel C1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Asimismo, cabe añadir que este requerimiento no es opcional debido a la naturaleza del puesto y sus actividades. No obstante, en algunos centros de idiomas condicionan el ingreso a postulantes para coordinación académica hasta presentar un documento probatorio del dominio de la lengua inglesa a través de una certificación *Teaching Knowledge Test* y una certificación *TOEFL*.

En relación a este requerimiento, resulta oportuno mencionar las oportunidades que resultan para el coordinador académico el cumplir con cada una de ellas, siendo la más importante el desarrollo de una visión crítica hacia los procesos curriculares en la enseñanza de lenguas, ya que el conocimiento y una opinión desde el entorno curricular genera interconexiones entre el perfil y la práctica del docente de lenguas.

Dicho de otra manera, el coordinador académico como gestor curricular requiere de habilidades y conocimientos disciplinares que aporten a la práctica curricular contextualizada de las instituciones educativas. A su vez, el participar en procesos curriculares brinda la oportunidad de adquirir una comprensión amplia y capacidad de análisis y una visión crítica para interrelacionar los procesos de gestión y la pertinencia de los docentes de lenguas para la mejora de la calidad de los programas educativos.

4.1.8 Articulación Curricular.

El coordinador académico desarrolla una función denominada articulación curricular. En este estudio, dicho proceso dentro de la gestión de centros de idiomas se enfoca en la convergencia de metas institucionales, contenidos y metodologías de enseñanza con respecto a los diversos marcos de referencias para la evaluación de las lenguas con la finalidad de atender la calidad de los programas ofertados.

Se habla de articulación curricular entonces para referirse a la coherencia entre los marcos curriculares y los contenidos que integran cada uno de los programas de lengua extranjeras ofertados por la institución. De ahí la importancia de la secuencia entre los niveles de cada programa.

“De no tener un orden, una organización puede ser un impedimento para que los alumnos puedan avanzar a cierto nivel. Todo debe tener un seguimiento.” CA1

“Se busca que el material bibliográfico se encuentre acorde al nivel de los alumnos” CA4

“Dado que nosotros trabajamos con programas educativos, es importante contar con programas homologados para que los aprendizajes de los alumnos se reflejen en la misma línea y que los aprendizajes esperados se logren alcanzar en tiempo y forma.” CA5

La secuencia de los contenidos en cada nivel constituye uno de los pilares para el diseño instruccional, mismo que forma parte de los procesos curriculares a los cuales el coordinador

apoya en su realización. Al contar con tal característica, tanto el programa cuenta con una estructura sólida sustentada por los descriptores de marcos curriculares. Con ello es posible plantear que, en la articulación curricular, se busca que los estudiantes dominen competencias de manera gradual de acuerdo al nivel que cursen.

Todo centro de idiomas busca que tanto docentes como estudiantes realicen certificaciones de la lengua para comprobar el dominio sus competencias lingüísticas, el cual es otro factor que influye dentro de la articulación curricular.

“Hay que tener un manejo tanto de del dominio del contenido que se va a impartir y de las competencias de habla, escucha, escritura, gramática para transmitirlos.” CA2

Tanto el dominio del idioma como los contenidos requieren un balance para equilibrar el enfoque de enseñanza. En este sentido es importante reforzar que, una de las tareas de la coordinación académica consiste en ser capaz de identificar las fortalezas y debilidades no solamente de sus planes y programas de estudio, sino también de sus estudiantes, esto con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, existe una problemática que es posible identificar en algunos centros de idiomas, especialmente cuando los profesores de lenguas no dominan los contenidos curriculares a causa de la baja competencia lingüística. En este sentido, parte de los requisitos que centros de idiomas de educación continua y dependientes piden a coordinadores académicos es una certificación internacional de la lengua inglesa donde demuestren un dominio entre B2 y C1 del idioma inglés. mientras que en algunos casos se requiere como mínimo un B2. A su vez, esta problemática se presenta de igual forma en estudiantes de programas de inglés, sobre todo en aquellos en niveles avanzados, lo que implica para los coordinadores académicos desarrollar un

análisis curricular para identificar discrepancias entre metodología, contenido y material didáctico y marcos curriculares.

“Algunos docentes no dominan ciertas competencias lingüísticas en la producción oral y escrita. En los estudiantes resulta normal la falta de dominio en producción oral en comparación con la comunicación escrita.” CA3

Esta situación resulta muy común en centros de idiomas de Mexicali. Esto quiere decir que es perceptible el hecho que exista una desarticulación entre los niveles del MCER y el material didáctico. Sin embargo, poseer un área de oportunidad con respecto al dominio de la lengua, y, por ende, los contenidos del nivel por parte de algunos docentes requieren que coordinadores académicos institucionalicen un compromiso formal donde el docente se comprometa a nivelar sus conocimientos del idioma inglés en un periodo de tiempo determinado. En algunos casos esto es denominado ingreso condicionado hasta que se haya cumplido con los requisitos académicos de contratación, tal como certificación del idioma en cuestión.

A partir del análisis de este conjunto de categorías se puntualiza que, con respecto a la coordinación académica, esta es un puesto que debe existir desde un organigrama institucional y debe estar descrito dentro de un documento institucional. El papel que juegan los coordinadores académicos en centros de idiomas es variable en relación al tamaño y naturaleza de la institución. Sin embargo, independientemente de un coordinador de nivel, de programa, o de área de idiomas, los profesores de lenguas que se encuentran participando como coordinadores académicos en centros de idiomas dependientes deben responder a dos necesidades institucionales: por un lado, la gestión académica, y por otro, la gestión curricular de los programas de estudio ofertados por la institución.

Tratándose de la gestión académica, el coordinador requiere demostrar competencias docentes tanto en el dominio teórico como en la práctica frente a grupo, incluido el dominio de la lengua extranjera, siendo el idioma inglés el requerido por los centros de idiomas.

Con respecto a las problemáticas usuales en la gestión académica, éstas conciernen, por un lado, a la inexperiencia del coordinador, ya sea por su corta trayectoria como docente; mientras que, por otro lado, el desconocimiento de los alcances académicos que conllevan que el coordinador se enfoque en tareas académicas dejando de lado el enfoque hacia la parte operativa de la institución. Esta última problemática se ve reflejada en centros de idiomas de educación continua, sobre todo en aquellos donde el modelo organizacional es invertido y se enfoca exclusivamente en las necesidades del estudiante, excluyendo las necesidades académicas y curriculares de la coordinación académica.

Por otro lado, si bien el coordinador académico debe poseer conocimientos disciplinares de la enseñanza de lenguas, existen competencias específicas que permiten llevar a cabo una gestión académica acorde a las necesidades institucionales. Dentro de las principales se contemplan la supervisión de personal docente, el seguimiento a estudiante y la gestión de los aprendizajes. Estos escenarios requieren que el coordinador sea capaz de organizar tiempos y actividades para el manejo de sus recursos humanos, que en este caso lo conforman docentes, estudiantes, padres de familia, etcétera.

A su vez, las competencias de la coordinación académica se ven reflejadas a través de la delegación de responsabilidades y/o tareas, mismas que debe hacerse de manera formal, oportuna y clara en documentos institucionales, esto con la finalidad que el coordinador académico provea resultados favorables y participe en la toma de decisiones de manera objetiva.

En cambio, con respecto a la gestión curricular, la coordinación académica se enfoca en dos aspectos: los programas de estudio, donde a partir de ellos se desprende la articulación curricular. Cabe mencionar que en México es necesaria la participación de docentes como coordinadores en la práctica curricular para generar un análisis de estudio que refleje una profundidad acerca del currículo en la enseñanza de lenguas, especialmente para abordar temas como la articulación curricular entre los programas de estudio en centros de idiomas, los materiales didácticos, los marcos curriculares internacionales, las habilidades del docente y los aprendizajes adquiridos por el estudiante durante su trayectoria como docente de lenguas.

Lo anterior conlleva a plantear que la articulación curricular, por su parte, demanda una amplia comprensión de descriptores de marcos curriculares para ser enlazados con la filosofía educativa de la institución. Es por esta razón que los centros de idiomas deben enfocar y equilibrar un marco de gestión curricular que permita alcanzar los objetivos curriculares planteados en programas, así también contar con docentes certificados para que exista una coherencia entre los saberes y práctica del docente y exista un aprendizaje significativo para que los estudiantes logren una certificación de la lengua extranjera. Ya presentados y analizados los resultados cualitativos, y de acuerdo al diseño metodológico en este estudio de investigación, se desarrolla a continuación la presentación de resultados cuantitativos.

4.2 Resultados cuantitativos.

En esta sección se muestra el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a estudiantes inscritos en programas de estudio en centros de idiomas. Para la interpretación de la información recabada, esta se organiza en dimensiones, resultando organización institucional, gestión académica y gestión curricular.

De manera inicial, la tabla 17 muestra, con respecto a datos generales, que el 50% de los participantes encuestados corresponde al género femenino mientras que el 50% restante lo constituye el género masculino.

Tabla 17

Género

| Género | Número absoluto | Número relativo |
|---------------|------------------------|------------------------|
| Masculino | 20 | 50% |
| Femenino | 20 | 50% |

Elaboración propia

Asimismo, la tabla 18 muestra que el 65% de los participantes cuentan con 18 años de edad, mientras que el 30% de los encuestados se encuentran en la edad de 19 años, y el 5% en la edad de 21 años, cumpliendo con el criterio de edad mencionada en el perfil de la población, ya que se busca que los estudiantes compartan sus opiniones de manera abierta considerando la experiencia como estudiantes inscritos en sus instituciones educativas, ya sean centros de idiomas de educación continua o dependientes.

Tabla 18

Edad

| Edad | Número absoluto | Número relativo |
|-------------|------------------------|------------------------|
| 18 | 26 | 65% |
| 19 | 12 | 30% |
| 21 | 2 | 5% |

Elaboración propia

En relación con el programa de lengua extranjera, el 100% de los encuestados se encuentran cursando un programa de inglés como lengua extranjera, siendo el programa de estudio con mayor concurrencia por estudiantes en centros de idioma dependientes y de educación continua. De acuerdo con los estudiantes encuestados, el 95% (n= 38) se encuentra cursando segundo nivel, mientras que el 5% (n=2) ha logrado un avance hasta el cuarto nivel. Asimismo, dentro de este aspecto de nivel de estudios se menciona que el 65% (n= 26) se encuentra cursando un programa de inglés en centros de idiomas de educación continua, mientras que el 35% (n= 14) se encuentra cursando un programa similar en centros de idiomas dependientes. A partir de estos datos se plantea que, los centros de idiomas de educación continua poseen una ventaja con respecto a los dependientes, destacando la atención personalizada, la ubicación de la institución educativa, y en algunos casos, el acceso económico a los programas educativos.

Posterior a los datos generales de los encuestados se procede al análisis de las dimensiones estructuradas en las encuestas, para ello se inicia con la dimensión de organización institucional, representada por la tabla 19, misma que contempla la identificación de la figura de un coordinador académico en los centros de idiomas.

Tabla 19

Identificación del Coordinador Académico

| Identificación del Coordinador Académico | Número absoluto | Número relativo |
|---|------------------------|------------------------|
| Identifican | 21 | 52% |
| No identifican | 7 | 17% |
| Desconocen | 12 | 31% |

Elaboración propia

La tabla 19 muestra que un 52%, de encuestados afirman que identifican la figura de un coordinador académico en las instituciones educativas en las cuales se encuentran inscritos. Un 17% mencionan que no identifican al coordinador académico de la institución, mientras que un 31% mencionan que desconocen la existencia de un coordinador académico en la institución. Esto plantea que, por un lado, la institución muestra un déficit en espacios para la presentación del personal académico, lo que dificulta a los estudiantes identificar la presencia de un coordinador académico en la institución. Por otro lado, retomando la postura de Caprica (2019) la identificación de un coordinador académico promueve un primer acercamiento hacia los canales de comunicación escolar, pues se trata de las personas que estarán a cargo de la atención hacia las necesidades de los estudiantes, y aún más, son los responsables de coordinar el trabajo académico entre institución, docentes y estudiantes.

Continuando con la siguiente dimensión denominada gestión académica, la encuesta aplicada fue de utilidad para medir una de las funciones de la gestión académica, específicamente el seguimiento a estudiantes. Para ello, los encuestados opinaron acerca de los procesos de acompañamiento académico que recibe por parte de la institución a través del coordinador. Esto se ve reflejado en la tabla 20, la cual describe la percepción de los estudiantes con respecto a la presencia que el coordinador académico tiene en los salones de clase en los diversos centros de idiomas.

Tabla 20*Presencia del Coordinador Académico en Salones de Clase*

| Presencia del Coordinador en salones de clase | Número absoluto | Número relativo |
|--|------------------------|------------------------|
| Frecuente | 21 | 54% |
| No realiza visita alguna | 9 | 22% |
| Ocasionalmente | 3 | 8% |
| Raramente | 7 | 16% |

Elaboración propia

Dentro de la gestión académica, especialmente al referirse a la función de seguimiento académico estudiantil, el coordinador académico muestra presencia en las aulas, es decir, realiza visitas a los salones de clase con diversos motivos, siendo uno de ellos mantener el contacto con la población estudiantil. De acuerdo con los encuestados, el 54% menciona que sus coordinadores mantienen una frecuente presencia en las aulas. En cambio, el 22% respondió que el coordinador no realiza visita alguna a los salones de clase mientras que el 8% respondió que el coordinador realiza acto de presencia en las aulas de manera ocasional, y finalmente, el 16% respondió que el coordinador raramente realiza visita a los salones de clase.

En este sentido, resulta importante clarificar que la presencia de los coordinadores en los salones de clase resulta significativa para los estudiantes, ya que no necesariamente debe tratarse acerca de situaciones académicas, sino que se puede tomar ventaja de situaciones simples como compartir avisos generales o información específica, e inclusive resolver inquietudes con los estudiantes, esto con el propósito de mostrarse activo en el día a día de la vida académica del estudiante.

En relación a esta dinámica de interacción entre coordinadores académicos y estudiantes, se añade que, para todo centro de idiomas, los padres de familia conforman un segundo grupo hacia quienes el coordinador debe considerar. Al igual que las instituciones educativas incorporadas a un sistema de educación, los centros de idiomas se encuentran sujetos a considerar, según sea el caso, a los padres de familia como los designados para que, en conjunto con la coordinación académica, se encuentren en constante comunicación acerca de aquellos niños y adolescentes inscritos en los programas que se oferten en la institución. Si bien los centros de idiomas, de acuerdo con los planteamientos de White et al. (2008), Eaquals (2016) y Rossner (2017), se constituyen como instituciones de educación externa a un sistema educativo, toda coordinación académica debe de participar, en conjunto con los padres de familia, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes para garantizar la calidad de los programas ofertados.

De igual manera, dentro de esta función de la gestión académica, con respecto al seguimiento de inquietudes y/o sugerencias externadas por los estudiantes, la dimensión de la gestión del aprendizaje concierne al monitoreo de todas aquellas necesidades académicas de los estudiantes para el dominio de los aprendizajes esperados. La tabla 21 representa la percepción de los estudiantes con respecto al seguimiento de inquietudes y sugerencias por parte sus coordinadores académicos.

Tabla 21*Seguimiento de Inquietudes y Sugerencias de Estudiantes*

| Seguimiento de inquietudes y sugerencias de estudiantes | Número absoluto | Número relativo |
|--|------------------------|------------------------|
| De acuerdo | 31 | 78% |
| En desacuerdo | 9 | 22% |

Elaboración propia

En esta tabla se menciona que un 78% (n=31) acuerdan que el coordinador académico sí realiza un seguimiento de inquietudes y sugerencias externadas por la comunidad estudiantil, esto en centros de idiomas de educación continua. Por el contrario, con lo que respecta a los centros de idiomas dependientes, el 22% (n=9) se expresa en desacuerdo con un seguimiento hacia inquietudes y sugerencias externadas como estudiantes, lo que plantea que en estas instituciones existe una falta de participación de coordinadores académicos en relación al seguimiento a estudiantes para fortalecer la gestión académica llevada a cabo en los centros de idiomas correspondientes.

Lo anterior requiere añadir que no se trata únicamente de plantearse, como instituciones, una tarea más dentro de la gestión académica, sino en colaborar, en conjunto con las direcciones académicas, coordinadores académicos y docentes, en establecer líneas de acción para encontrar la forma adecuada de llevar un seguimiento de inquietudes. Sobre todo, tratándose de coordinadores académicos, se requiere una capacidad de análisis para identificar los momentos indicados para tomar en consideración aquellas solicitudes realizadas por los estudiantes, es decir, priorizar necesidades a corto, mediano y largo plazo.

Además, dentro de esta dimensión de gestión del aprendizaje, la percepción del estudiante con respecto a la atención del coordinador en relación a las necesidades académicas de los estudiantes se reflejada en la tabla 22 a continuación.

Tabla 22

Atención del Coordinador a las Necesidades Académicas de Estudiantes

| Atención del coordinador a las necesidades académicas de estudiantes | Número absoluto | Número relativo |
|---|------------------------|------------------------|
| Satisfactoria | 26 | 65% |
| Insatisfactoria | 14 | 35% |

Elaboración propia

La información que se encuentra representada en esta tabla muestra que 65% (n=26) de los encuestados encuentran positiva y satisfactoria la atención de sus coordinadores con respecto a las necesidades de aprendizaje, lo que resalta la labor del coordinador en establecimientos de líneas de acción para brindar seguimiento a las necesidades académicas de los estudiantes. En contraparte, el 35% (n=14) consideran que dicha atención es poco, y en su caso, insatisfactoria. Esta cifra refleja una necesidad de analizar los procesos de gestión académica de dichas instituciones para identificar y clarificar aquellas funciones que requieren una atención inmediata en relación al seguimiento de necesidades.

Asimismo, correlacionando las tablas 21 y 22 respectivamente, es importante resaltar su pertinencia con respecto a las creencias de los encuestados y la gestión realizada por los coordinadores académicos. En la tabla 21 se observa que un 78% (n=31) de los encuestados acuerdan que existe un apoyo efectivo por parte del coordinador académico. A su vez, la tabla 22

expresa que, del 78% de los encuestados, el 65% (n=26) encuentran satisfactoria la atención y el seguimiento académico que el coordinador brinda hacia la comunidad estudiantil. No obstante, este déficit de 13% indica que es necesario fortalecer algunas áreas de oportunidad en relación a los procesos de seguimiento académico realizados por coordinadores académicos en diversas instituciones, sobre todo en centros de idiomas dependientes. A su vez, esta problemática que requiere ser analizada desde la óptica de procesos de gestión académica y con ello asegurar una participación adecuada de la coordinación académica en los procesos de gestión de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de la gestión de los aprendizajes, la participación del coordinador, además de la presencia ante la comunidad estudiantil, la atención y seguimiento de inquietudes y sugerencias, el trabajo colaborativo con los docentes de lenguas debe reflejarse de manera clara y congruente ya que son ambos, docente y coordinador, quienes realizan una labor articuladora para que los estudiantes logren alcanzar los aprendizajes esperados en cada nivel de los programas ofertados en centros de idiomas. La tabla 23 muestra la percepción de estudiantes con respecto a este trabajo colaborativo y articulado entre docentes de lenguas y coordinadores académicos en centros de idiomas.

Tabla 23*Participación Colaborativa entre Coordinadores y Docentes de Lenguas*

| Participación colaborativa entre coordinadores académicos y docentes de lenguas | Número absoluto | Número relativo |
|--|------------------------|------------------------|
| Participan | 26 | 65% |
| colaborativamente | 14 | 34% |
| Desconocen | | |

Elaboración propia

Como se observa en esta tabla, el 65% de los encuestados afirman que existe una participación colaborativa entre sus coordinadores y docentes para la mejora de los aprendizajes, en cambio el 34% de los encuestados mencionan que desconocen si existe o no una participación colegiada entre sus coordinadores y docentes. Cabe mencionar que, en este aspecto, no es posible referir a una omisión institucional ya que se habla de percepciones de los estudiantes, y en este caso, cada percepción es expresada en torno al nivel de involucramiento que cada estudiante demuestra en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, la tabla 24 hace referencia a una percepción específica acerca de la calidad educativa de los centros de idiomas involucrados.

Tabla 24*Aprendizaje de Calidad*

| Aprendizaje de calidad | Número absoluto | Número relativo |
|-------------------------------|------------------------|------------------------|
| De acuerdo | 35 | 87% |
| En desacuerdo | 5 | 13% |

Elaboración propia

De acuerdo con los datos la tabla anterior, el 87% de los estudiantes encuestados se encuentran de acuerdo en que los coordinadores fomentan un aprendizaje de calidad al integrar diversos recursos de aprendizaje complementarios en formato digital. En cambio, el 13% menciona que se encuentra en desacuerdo en que el aprendizaje se lleve a cabo de esta manera. En este sentido, el papel que juega la coordinación académica es el de facilitador, monitor y guía para que ambos, docentes y estudiantes se involucren en el aprendizaje digital. Para ello es importante la toma de decisiones acerca de aquellos recursos tecnológicos adecuados para ser implementados de manera unificada y con ello satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de manera complementaria.

Finalmente, en la dimensión de gestión curricular los estudiantes fueron encuestados acerca de tres aspectos: articulación entre contenidos y evaluaciones, información de los diversos programas y opciones de certificación de lenguas extranjeras. Con respecto al primer aspecto, articulación entre contenidos y evaluaciones, la tabla 25 refleja la percepción de los estudiantes con respecto a dicha articulación.

Tabla 25

Articulación entre contenidos y evaluaciones

| Articulación entre contenidos y evaluaciones | Número absoluto | Número relativo |
|---|------------------------|------------------------|
| Totalmente de acuerdo | 22 | 56% |
| De acuerdo | 18 | 44% |

Elaboración propia

Tal como se observa en la tabla 25, el 56% de los encuestados afirmaron que se encuentran totalmente de acuerdo en que existe una articulación entre los contenidos vistos en clase y las evaluaciones realizadas en los periodos correspondientes de cada institución. Asimismo, el 44% restante expresa que están de acuerdo en tal articulación. Con esto resulta oportuno reconocer el trabajo colegiado entre coordinadores académicos y docentes, ya que, dentro de la gestión curricular, la revisión y programación de contenidos y evaluaciones del aprendizaje son procesos que se desarrollan a partir del trabajo colegiado entre coordinadores y docentes.

El papel que juega el coordinador dentro de los procesos de gestión educativa es articulador entre la gestión académica y la gestión curricular. Por ejemplo, en la gestión curricular el docente considera aspectos de supervisión académica para corroborar la participación y el nivel de involucramiento no solo de sí mismo, sino de los docentes que integran el cuerpo académico del centro de idiomas. En específico, coordinadores y docentes deben de participar en conjunto en el plano curricular para una toma de decisiones acertada en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Otro ejemplo de este rol articulador del coordinador académico se presenta en la planeación académica de cada nivel que componen los programas de lenguas ofertados, en la cual se estipula el avance programático y tiempos estimados para las actividades que se deriven de los contenidos en cada uno de los niveles. La tabla 26 representa la percepción de los estudiantes encuestados con respecto a la comunicación de esta información por parte de las coordinaciones académicas involucradas.

Tabla 26*Información Compartida por Coordinadores Académicos*

| Información compartida por coordinadores académicos | Número absoluto | Número relativo |
|--|------------------------|------------------------|
| De acuerdo | 40 | 100% |

Elaboración propia

De acuerdo con la tabla, el 100% acuerdan que sus coordinadores académicos hacen llegar, en tiempo y forma, la información necesaria acerca de la programación de contenidos y tiempos estimados para las diversas actividades que componen los diversos programas educativos ofertados por los centros de idiomas involucrados, lo que permite plantear que estas instituciones poseen un sistema de comunicación sólido dentro de los lineamientos institucionales para la planificación y gestión de los aprendizajes.

Finalmente, dentro de esta última dimensión de gestión curricular, las certificaciones de lengua extranjera y sus diversas opciones forman parte de las percepciones de los estudiantes encuestados en este estudio. La tabla 27 hace referencia a la percepción de los estudiantes encuestados con respecto a la comunicación de información por parte de coordinadores académicos con respecto a las opciones de certificación de lenguas extranjeras.

Tabla 27*Certificación de Lenguas Extranjeras*

| Certificación de lenguas extranjeras | Número absoluto | Número relativo |
|---|------------------------|------------------------|
| De acuerdo | 33 | 83% |
| En desacuerdo | 7 | 17% |

Elaboración propia

Según las cifras que muestra esta tabla, el 83% de los encuestados acuerdan que sus coordinadores académicos informan en tiempo y forma las diversas opciones de certificación de la lengua extranjera, mientras que el 17% desacuerdan en recibir dicha información. Dentro de esta idea es necesario reforzar que las certificaciones de lengua extranjera constituyen uno de los objetivos de aprendizaje de estudiantes, ya sea por cuestión laboral o profesional, independientemente si se tratan de centros de idiomas de educación continua o dependientes, por lo que los coordinadores deben de compartir la información pertinente en tiempo y forma para apoyar a los estudiantes involucrados en el proceso de gestión del examen, función que se encuentra dentro de la gestión curricular y que se articula con la función de seguimiento académico a estudiantes dentro de la gestión académica.

Capítulo V Conclusiones

El análisis contextual de la problemática existente en los centros de idiomas con respecto a la participación de los docentes de lenguas como coordinadores académicos ha logrado responder la interrogante planteada al inicio de este estudio. A través de los objetivos propuestos, ha sido posible explorar, describir y analizar al docente de lenguas desde una perspectiva organizacional, enlazando su actividad dentro del campo de las lenguas a través de la gestión educativa para identificar el impacto de su perfil dentro de las actividades administrativas, académicas y curriculares que conllevan los roles de coordinadores académicos.

Asimismo, la pregunta de investigación que dio lugar a este estudio se planteó con la finalidad de realizar una exploración, un acercamiento directo a las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas para desarrollar un análisis documental y obtener datos cualitativos y cuantitativos, mismos que han sido relevantes, por un lado, para analizar la participación del docente de lenguas como coordinador académico, y por otro, analizar la percepción del estudiante con respecto a las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas.

La relación de este acercamiento con respecto a la pregunta desarrollada en este estudio radica en diversos elementos que la componen. En primer lugar, la participación de los docentes de lenguas como coordinadores académicos. En este sentido, se abordó al docente de lenguas como el principal objeto de estudio: el papel que juega la formación de profesores de lenguas en puestos de coordinación académica es de gran relevancia para desarrollar estudios que permitan abordar nuevas rutas de exploración en el campo de las lenguas, ampliando la participación directa de profesores de lenguas en sus diversos campos de acción.

Otro elemento presente en la interrogante de este estudio lo constituyeron los centros de idiomas, los cuales se encuentran como instituciones educativas que ofertan diversas propuestas de programas de lenguas extranjeras en nuestro país. Actualmente los centros de idiomas, al igual que los docentes de lenguas como coordinadores académicos, constituyen elementos desagregados en estudios de investigación en México.

Esta afirmación se fundamenta en la baja producción de conocimiento científico con respecto a estos centros educativos y a los elementos que los integran, entre ellos los docentes de lenguas como coordinadores. Por esta razón es necesario resaltar que, en nuestro país, la producción de conocimiento con respecto a los docentes como gestores y los centros de idiomas han sido poco explorado. Cabe mencionar que tanto los centros de idiomas, como su estructura organizacional y los diversos roles que juegan los profesores de lenguas dentro de estas instituciones han sido puestos a considerarse desde la década de los noventa a causa de un encuentro de expertos en el campo de las lenguas y que, desde entonces, existía una necesidad de analizar los elementos ya mencionados. Sin embargo, a pesar de esta necesidad, solamente se han desarrollado estudios aproximados, mientras que, a nivel internacional, diversos autores han aportado a la generación de este conocimiento a través de propuestas conceptuales, manuales metodológicos y curriculares.

La importancia que conlleva desarrollar un estado del conocimiento actualizado los docentes de lenguas como coordinadores académicos radica en dos fenómenos que permiten realizar nuevas aportaciones al campo de las lenguas: gestión académica y gestión curricular, dos procesos organizacionales que demandan, por un lado, un perfil como docente de lenguas debido a los conocimientos y habilidades del campo, mientras que por otro requieren, en paralelo, desarrollar competencias específicas para participar en diversas tareas y actividades específicas

en los diversos procesos de gestión ya mencionados. Se habla entonces de una necesidad de profesionalización de los docentes de lenguas.

A su vez, estos procesos presentes en los centros de idiomas generaron, en este estudio, la oportunidad de desarrollar una articulación entre el profesor de lenguas, su actividad como gestor en dichos procesos y el impacto que, por su actividad en puestos de coordinación académica, posee con respecto a la toma de decisiones en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que dio como resultado la conformación de tres dimensiones de análisis : científica, organizacional y gestión académica – curricular.

Con respecto a la dimensión científica, esta resulta de la exploración del estado conocimiento con respecto a los docentes como gestores, los programas de idiomas y los centros de idiomas. Esta dimensión plantea que, en relación a la gestión de instituciones educativas, especialmente en centros de idiomas, existe una insuficiente producción de conocimientos con respecto al profesor de lenguas y sus diversos perfiles en México, en contraste con países como Estados Unidos, India y países miembros de la unión europea. Los estudios que han sido desarrollado a nivel internacional han explorado con mayor profundidad el perfil de los profesores de lenguas, logrando diversificar la actividad del docente de lenguas dentro de la gestión en instituciones educativas, incluidos los centros de idiomas. Esto conlleva a resaltar entonces que, en México, el docente de lenguas requiere fortalecer su participación como objeto de estudio en investigaciones para integrar nuevos conocimientos en el campo de las lenguas.

El impacto de esta debilidad en el campo dificulta la integración de conocimientos disciplinares que resultan una oportunidad para visualizar, a través de diversas perspectivas, la labor del profesor de lenguas dentro de su área de conocimientos. Razón por la cual, a partir de

este estudio, se examinó el perfil del profesor de lenguas a través de un análisis de la práctica de la gestión académica y curricular, teniendo como resultado una exploración del campo de la gestión educativa en donde el profesor de lenguas como coordinador académico interviene de manera directa para la toma de decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con lo que respecta a la segunda dimensión denominada organizacional, los centros de idiomas juegan un papel fundamental para el análisis del perfil de los profesores de lenguas como gestores académicos. Son en estas instituciones en las que la disciplina de la enseñanza de lenguas se analiza bajo diversas perspectivas, entre ellas la organizacional. Comprender el rol que los profesores de lenguas adquieren en los centros de idiomas demanda analizar estos centros educativos a nivel micro y macro, es decir, conocer sus características como centros de idiomas de educación continua y dependientes para determinar las necesidades institucionales, siendo esta la articulación entre los centros de idiomas y los puestos de coordinación académica.

Tal como se ha identificado a lo largo de este estudio, la problemática existente con respecto a los centros de idiomas y los puestos de coordinación académica es el desconocimiento acerca de las competencias necesarias para las actividades que demandan dichos puestos. Sin embargo, antes de identificar estos elementos, es necesario reconocer la importancia de comprender la gestión académica y curricular (tercera dimensión) como procesos que toman lugar en función de la operatividad de los centros de idiomas. Es por esta razón que a partir de este estudio fue posible conceptualizarlas en contexto y función de centros de idiomas de educación continua y dependientes.

En cuanto a la tercera dimensión, tratándose de la gestión académica, ésta se define como la organización, supervisión, dirección y control de los recursos humanos de la institución

educativa, es decir, la ejecución de dichos procesos integrando a los docentes que integran el departamento de idiomas, así también como los estudiantes pertenecientes a las instituciones. Es en este ciclo de procesos donde el coordinador dispone de modelos y recursos para lograr que el área académica de la institución lleve a cabo sus actividades de acuerdo a lo esperado por los directivos de la institución.

Por su parte, dentro de la misma dimensión, la gestión curricular se refiere a la organización, supervisión, dirección y control de los recursos materiales de la institución educativa, en este caso, los programas de estudio y los materiales didácticos. A su vez, como resultado de este ciclo de procesos desarrollados por el coordinador académico, se genera una articulación curricular, la cual consiste en un proceso de organización dirección y control de marcos curriculares para ser homologados con los programas de estudio ofertados por la institución, los objetivos curriculares y los materiales didácticos complementados en cada programa de lengua extranjera.

Es a partir de estos dos procesos de gestión donde los profesores de lenguas cuentan con la oportunidad de ampliar su perfil profesional, participando como gestores educativos adoptando un rol de coordinadores académicos que participan de manera directa en los procesos de toma de decisiones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, por ende, aportar a la calidad educativa.

La formación de profesores de lenguas como gestores también se constituye un factor primordial en este estudio. La experiencia como docentes de lenguas es, sin duda, alguna un requerimiento primordial para realizar gestión académica y curricular debido a que los docentes son gestores de recursos humanos (estudiantes), materiales (programas y materiales) y escenarios

de aprendizaje (aulas). Hoy en día diversos centros de idiomas buscan que sus coordinadores académicos cuenten con perspectiva docente para comprender situaciones diarias y tener la capacidad de brindar soluciones, recursos y/o apoyo para atender las necesidades de los estudiantes. Con esto resulta conveniente destacar que, dentro de esta búsqueda realizada por diversos empleadores, el docente de lenguas debe mostrar dominio de diversas competencias, tanto genéricas como específicas. Sin embargo, la problemática existente y la cual permite establecer una correlación entre la gestión académica y curricular con los centros de idiomas en Mexicali, Baja California se da en el momento de la delegación de funciones, añadiendo aspectos que competen a otras áreas o departamentos dentro de la institución. Debido a ello, se demanda al coordinador conocimiento y experiencia no necesariamente requerida para el puesto, lo que resulta en una desventaja para el perfil del docente de lenguas.

Por otro lado, desde una perspectiva científica, explorar la participación de los profesores de lenguas que realizan actividades de gestión requiere profundizar en estudios que, tal como se ha planteado, hasta el día de hoy no han sido objeto de estudio en México. En este caso, resulta conveniente señalar que, desarrollar estudios en relación a la enseñanza de lenguas y la gestión académica y curricular, generan un impacto en otras áreas disciplinarias, siendo una de ellas el estudio del currículo para la enseñanza de lenguas, la cual también posee poca producción de conocimiento en relación al análisis de los programas de estudio en centros de idiomas.

En otro orden de ideas, los estudiantes constituyen un elemento que aportan en gran medida al impacto, tanto de la actividad de los docentes de lenguas, como de la actividad de coordinadores académicos. Los estudiantes son un elemento educativo indispensable en el proceso de toma de decisiones dentro de la gestión académica y curricular: son ellos quienes determinan las necesidades de aprendizaje y las tendencias para lograr el dominio de las

competencias lingüísticas en los programas de lenguas extranjeras. Sin embargo, para que todo estudiante sea integrado en este proceso de toma de decisiones, es necesario reconocer la importancia de contar con un seguimiento académico por el docente y coordinador académico. Para ello, las instituciones educativas deben de brindar un espacio para compartir no solo información general, sino también de interés común para lograr unificar el apoyo académico que los coordinadores deben de mostrar hacia la comunidad estudiantil.

En otras palabras, los estudiantes deben de identificar a sus coordinadores académicos para que sean apoyados en inquietudes, pero también para visualizar que las decisiones, en este caso, en torno a sus procesos de aprendizaje son tomadas y son supervisadas por aquellos coordinadores que se centran en articular no solo las sugerencias brindadas por los mismos estudiantes, sino también las necesidades de los docentes, los objetivos curriculares de los programas y la filosofía educativa de la institución. Para ello, la función de seguimiento académico a estudiantes constituye una de las tareas mayormente demandantes para todo coordinador académico y la cual resulta de mayor relevancia para los centros de idiomas.

Con todos los elementos analizados en este estudio se plantea entonces que, tanto el coordinador y el estudiante juegan un papel fundamental como lo son también los centros de idiomas, por lo que debe de existir una comunicación articulada entre las necesidades académicas y curriculares, las necesidades institucionales y los objetivos curriculares, siendo el reflejo de esta comunicación el desarrollo de descripciones de puesto basadas en funciones académico – curriculares para equilibrar las necesidades institucionales y tomar decisiones que apoyen en todo momento a los procesos de aprendizaje. Tal como se ha planteado, desarrollar estudios donde intervenga la participación de docentes de lenguas genera un impacto notable en el desarrollo de conocimientos, en la producción de información actualizada con respecto a las

oportunidades que el campo laboral de los docentes de lenguas oferta a través de los programas de formación, ya sea inicial o continua, permitiendo la conformación de un estado del conocimiento que divulgue nuevas líneas de investigación, entre ellas la gestión curricular, de los cuales se desprenden posibilidades de analizar los programas educativos de centros de idiomas, sus marcos curriculares y su impacto en relación a las evaluaciones internacionales.

En este sentido el desarrollo de estudios en relación a la gestión educativa en el campo de las lenguas conlleva a especificar una contribución de gran peso para constatar su pertinencia: en primer lugar, existe una necesidad de favorecer al estado del conocimiento en el campo de las lenguas con respecto a la gestión educativa ya que la gestión académica y gestión curricular forman parte de procesos institucionales que van desde la educación básica hasta la educación continua, incluidos los centros de idiomas. Sin embargo, pese a ello, estos continúan siendo un fenómeno árido y débil en el campo de las lenguas, sobre todo en México, donde el desarrollo de estudios de esta índole es escaso.

En otras palabras, una de las mayores contribuciones de este estudio es una exploración de la gestión académica y curricular aplicadas al campo de las lenguas para generar el interés hacia nuevos enfoques de investigación en el campo de las lenguas, entre ellos el estudio de programas de lenguas extranjeras, sus marcos curriculares, la formación de docentes como gestores, especialmente como coordinadores académicos, las competencias gestoras en el campo de las lenguas, tales como liderazgo o la gestión de proyectos, y con ello constituir un punto de partida para desarrollar estudios con la finalidad de fortalecer el campo de las lenguas con respecto a los procesos de gestión educativa.

A partir de estas conclusiones, se puntualiza que los docentes de lenguas constituyen un elemento importante en estudios relacionados a la gestión educativa y su participación es vital en estudios enfocados a su actividad como coordinadores académicos. Las experiencias compartidas por los participantes de este estudio han aportado un conjunto de factores que influyen en los procesos de gestión académica y curricular en centros de idiomas, entre ellos la preparación necesaria para asumir el cargo del puesto en las instituciones educativas.

Con respecto a tal formación de gestores en el campo de las lenguas, las diversas aportaciones realizadas por autores a nivel internacional han generado, como resultado de un amplio análisis, marcos referenciales para identificar dos campos de acción en los que el docente de lenguas participa como coordinador académico. Actualmente existen manuales empíricos donde se delimitan las diversas funciones que adquieren estos puestos en diversos centros educativos, sobre todo en los centros de idiomas, resultando entonces guías de trabajo que son adaptables a un centro de idiomas de educación continua, o en su caso, un centro de idiomas dependiente. Por otro lado, la formación inicial, a través de asignaturas integradoras, así también como la educación continua, son dos áreas de formación que contribuyen a la preparación de coordinadores académicos permitiéndoles cumplir con requisitos para integrarse a las instituciones educativas ya mencionadas. En este sentido, las competencias docentes se requieren para llevar a cabo funciones y tareas específicas dentro de los procesos de gestión académica y curricular. Por otro lado, tanto autores como participantes de este estudio invitan a reflexionar sobre diversas habilidades requeridas para complementar la preparación de coordinadores académicos, entre ellas el liderazgo, la planificación a nivel institucional, el manejo de proyectos, organización de tiempo y recursos, así también como la capacidad de toma de decisión.

Asimismo, los participantes reconocen que la articulación curricular exige que los coordinadores académicos demuestren conocimientos y habilidades como docentes de lenguas, pero también como expertos curriculares para conducir al estudiante al dominio de sus competencias lingüísticas en cada nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. De esta forma, tanto la planificación como la organización curricular son tareas específicas que requieren un amplio dominio del coordinador académico para lograr uniformidad del currículo institucional y los contenidos programáticos de los diversos niveles ofertados en el plan de estudios, permitiéndole realizar adaptaciones en función del contexto de los estudiantes y la institución educativa a partir de los materiales didácticos.

Por otro lado, al igual que el docente de lenguas, los centros de idiomas constituyen un ambiente de desarrollo y de aprendizaje para los coordinadores académicos. Debido a su naturaleza organizacional, estas instituciones deben, de manera inicial, reconocer el alcance del perfil de los docentes de lenguas y las diversas maneras en las que su formación en el campo puede aportar a sus necesidades institucionales. En segundo lugar, una vez que se identifique el valor de los docentes de lenguas como coordinadores académicos, es importante realizar una introspección de aquellas necesidades académicas y curriculares para asignarles un valor prioritario dentro de operatividad diaria de la institución. Es decir, enfocar la participación del coordinador académico en tareas y actividades totalmente académicas y curriculares para atender, de manera pertinente, el aspecto académico y curricular del centro educativo. Para ello se sugiere que, a partir de descripciones de puesto de coordinación académica, los centros de idiomas delimiten de manera clara y objetiva las actividades a desarrollar para que los coordinadores académicos participen oportunamente, con sentido crítico y con una actitud de

mejora, en los procesos de toma de decisiones para mejorar la calidad de los programas educativos que se oferten.

Finalmente, delimitar las diversas tareas y funciones del coordinador académico conlleva automáticamente a incluir al estudiante en este proceso de integración, generando entonces que todos los involucrados en el proceso educativo formen parte de los procesos de gestión académica y curricular a través de una relación de coordinación- docentes-estudiantes – programas de estudio – institución.

Referencias

- Ackan, S., Belgin, A., Cendel, G., Korkmazgil, S., Özbilgin, A., y Özbilgin, A. (2016). Qualities and Qualifications of EFL Professionals: What Do Intensive English Program Administrators Think? *Tesol Journal*, 1-26. doi:<https://doi.org/10.1002/tesj.293>
- Aco, R. (1980). *Metodología de la Investigación Científica* (1ra ed.). Editorial Universo.
- Alberta Education. (2008). *School Administrator's Guide to Implementing Language Programming*. Alberta Education.
- Aliaga, M., y Gunderson, B. (2000). *Interactive Statistics*. Saddle River.¿
- Álvarez, A. (2008). *Diseño curricular fundamentado en competencias*. Gente Joven. Obtenido de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/D966D9D4028985BC05257C37006DAEBF/\\$FILE/Dise%C3%B1o_curricular.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/D966D9D4028985BC05257C37006DAEBF/$FILE/Dise%C3%B1o_curricular.pdf)
- Álvarez, C. (1998). *Glosario de Términos para la Administración y Gestión*. Díaz de Santos.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigacion cualitativa*. Paidós. Obtenido de [www.derechoshumanos.unlp.edu.ar > documentos](http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/documentos)
- Anguita, J., Reoulo, J., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8), 144-162. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- Antuñez, M. (1998). *Gestión institucional*. LGIERS.

- Argüello, C. (11 de Julio de 2011). *metodoscuantitativosdeinvestigacionblogspot*. Recuperado el 5 de Abril de 2021, de [metodoscuantitativosdeinvestigacion: http://metodoscuantitativosdeinvestigacion.blogspot.com/](http://metodoscuantitativosdeinvestigacion.blogspot.com/)
- Arias, J., Villasís, M., y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Barreto de Ramírez, N. (2009). Seis momentos del curriculum durante el siglo XX y primeros lustros del siglo XXI. *Redipe Virtual*, 1-16. Obtenido de <https://www.scribd.com/doc/169079788/Seis-Momentos-Del-Curriculum-Del-Siglo-XX-e-Inicios-Del-XXI>
- Barrette, C., y Paesani, K. (2005). *Language Program Articulation: Developing a Theoretical Foundation*. Heinle and Heinle.
- Beuchot, M. (2016). Hermenéutica analógica y dialéctica. *Interpretatio*, 1(2), 9-28. Obtenido de <https://revistas-filologicas.unam.mx/interpretatio/index.php/in/article/view/18>
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de Hermenéutica Analógica*. UNAM. Recuperado el 15 de Junio de 2021, de <https://ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. Recuperado el Octubre de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/28291736_Cinco_tendencias_de_la_gestion_educativa

- British Council. (2013). *From Language Teacher to Language Teaching Manager*. British Council, englishagenda.britishcouncil.
https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/from_language_teacher_to_language_teaching_manager.pdf
- Brown, D. (1989). *Language Programme Evaluation: a synthesis of existing possibilities*. En R. Johnson, *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Buber, M. (2012). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmod.
- Bueno Pizarro, N. (2013). *Modelo de innovación en diseño curricular para la enseñanza de la ingeniería en la Universidad EAFIT*. Obtenido de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/1442/BuenoPizarro_NaraliaAndrea_2013.pdf?sequence=1
- Byrnes, H. (2002). Language and culture: Shall the twain ever meet in foreign language departments? *ADFL Bulletin*, 3(33), 25-32. Recuperado el Marzo de 2019, de <https://www.adfl.mla.org/bulletin/pdf/9730>
- Cambridge. (2013). *Cambridge University Press*. Obtenido de Cambridge Dictionaries Online: www.dictionary.cambridge.org
- Caprica. (2019). *Essentials for ESL-EFL Coordinators and Principals*. Caprica Ed.
- Cassasús, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO.
- Cecchini, J. (1996). *Personalización en la Educación Física*. Rialp.

- Chadwick, B., Gill, P., Stewart, K., y Treasure, E. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*(204), 291-295.
<https://research-information.bris.ac.uk/.../methods-of-data-collection>
- Charles, D. (1993). The Fronted Organigram: Questions of Management in English Language Teaching. En T. Bosswood, R. Hoffman, y P. Tung (Edits.), *Perspectives on English for Professional Communication* (págs. 217-224). Polytechnic of Hong Kong.
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración* (7ª ed. ed.). Mc Graw Hill.
- Christison, M., y Stoller, F. (1997). *A Handbook for Language Program Administrators* (2nd ed.). Alta English.
- Commission on English Language Program. (2016). CEA Standards for English Language Programs and Institutions. Commission on English Language Program Accreditation.
<https://cea-accredit.org/about-cea/standards>
- Confederación Interamericana de Educación Católica. (2017). *La Gestión Educativa. Conceptos Fundamentales*. CIEC. Recuperado el Octubre de 2020, de <https://www.ciec.edu.co/wp-content/uploads/2016/08/84.-LA-GESTIO%CC%81N-EDUCATIVA.-CONCEPTOS-FUNDAMENTALES.pdf>
- Cortés, M., y Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Universidad Autonoma del Carmen.

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press. Recuperado el Enero de 2021, de www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
- Cubas, J., y Sarmiento, M. (2017). El curriculum de la educacion basica en tiempos de transformaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109-134.
- Danhke. (1989). Investigación y Comunicación. En C. Fernández, y C. y. Danhke, *La comunicación humana: Ciencia social* (págs. 385-454). MacGraw- Hill.
- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *TESL - EJ The Lectronic Journal of English as a Second Language*, XIII(3).
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinksyref=000145ypid=S1657-0790201500020000800011yIng=en
- Delaware Department of Education. (2008). *Recommended World Language Program Articulation*. Delaware Department of Education.
- Drucker, P. (1973). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. Harper Business.
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1024-94352004000200011yIng=esytlng=es.
- Eaquals. (2016). *The Eaquals Quality Standards*. Eaquals. Recuperado el Enero de 2021, de <https://www.eaquals.org/the-eaquals-quality-standards/>

Eksi, G., y Yesim, C. (2012). English instructors' professional development need areas and predictors of professional development needs. En P. S. Sciences (Ed.), Language Studies Conference. LXX, págs. 675-685. Antalya: Elsevier Ltd.
https://www.researchgate.net/publication/257718588_English_Instructors'_Professional_Development_Need_Areas_and_Predictors_of_Professional_Development_Needs

Emerson, H. (1920). *The Twelve Principles of Efficiency*. Nabu Press.

Eurocentres. (2001). *Eurocentres*. Obtenido de Eurocentres: <https://www.eurocentres.com/>

Fayol, H. (1916). *Administracion Industrial y General* (14 ed.). (C. Dimitru, Trad.) El Ateneo.
 Recuperado el Enero de 2021, de https://isabelportoperez.files.wordpress.com/2011/11/admc3b3n_ind_y_general001.pdf

Flores, E., y Flores, M. (2007). El Maestro como Trabajador de Conocimiento: Una perspectiva teórica, alternativa para la investigación sobre la práctica docente del maestro desde la administración educativa. En C. M. Educativa (Ed.), IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (págs. 1-12). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178725214.pdf>

Ford, H. (1923). *My Life and Work*. Project Gutenberg.

Fuku, F. (2015). *Gestion et Administration Scolaires*. Agence Espagnole de Coopération Internationale pour le Développement (AECID). [edugestion.usenghor-francophonie.org › content](http://edugestion.usenghor-francophonie.org/content)

Fundación para la Investigación Social Avanzada. (3 de Octubre de 2018). *ISD*. Recuperado el 15 de Abril de 2021, de Fundacion para la Investigacion Social Avanzada: <https://isdfundacion.org/2018/10/03/las-tecnicas-cuantitativas-en-la-investigacion-social/>

Gadamer, H. (1998). *Verdad y Metodo II*. Ediciones Sigueme. Obtenido de http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf.

Gallagher, S. (1999). Hermeneutics. *Honors Seminar on Hermeneutics*. Recuperado el 15 de May de 2021, de www.canisius.edu/~gallagher/ah.html

Gámez, Z. (2009). Teorías del diseño curricular. 6. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/336132457_Teorias_del_diseno_curricular/link/5d916dc292851c33e94890d4/download

Gándara, P., y Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The consequences of failed social policy*. Harvard University Press.

Gantt, H. (1913). *Work, Wages, And Profits*. Kessinger Publishing, LLC.

García, F. (1993). La Encuesta. En F. García, y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. (págs. 141-170). Alianza Universidad.

García, J. (2004). La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México. *Artículos y Ensayos*, 11-52. Recuperado el Octubre de 2020

- García, M. V., Hernández, M., Santos, C., y Fabila, A. (2009). La gestión en modalidades de programas a distancia. Estudio de caso. *Apertura, I(1)*, 1-18.
- García, V., M., H., Santos, C., y Fabila, A. (2009). La gestión en modalidades de programas a distancia. Estudio de cas. *Apertura, I*, 1-18. Recuperado el Octubre de 2020, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68820815002
- Garrat, B. (2000). *The Twelve Organizational Capabilities*. HarperCollins Business.
- Gilbón, D., y Gómez De Mas, M. (1996). Desarrollo de los Centros de Lenguas en las Instituciones de Educación Superior en México. Una primera aproximación a su estudio. *Revista de la Educación Superior(99)*, 1-17. Recuperado el Enero de 2023, de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista99_S2A1ES.pdf.
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación* (1ra ed.). Red Tercer Milenio.
- Grinnell, R. (1997). *Social worl and research y evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5ta ed.). E.E. Peacock Publishers.
- Hernández, R. (2014). *Metodologia de la Investigacion* (6ta ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, S., y Ballesteros, N. (1995). *Fundamentos de Administración*. McGraw Hill.
- Herrera, L., y Gallardo, M. (2012). *Métodos y técnicas cuantitativas de análisis en la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/259009027_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_s_de_analisis_en_la_investigacion_educativa/link/02e7e52a6046436895000000/download

- Herrero, C. (1997). La investigación en análisis documental. *Educacion y Bilbioteca*(83), 44-46.
Obtenido de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/113423/EB09_N083_P44-46.pdf;jsessionid=C64FB87379FF31C853AF72DF6FBD5533?sequence=1
- Heyworth, F. (2013). Applications of Quality Management in Language Education. *Language Teaching*, 46(03), 281-315. doi:10.1017/S0261444813000025
- Hurtado, I., y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (2da ed.). Universidad de Carabobo.
- Izcara, S. (2014). *Manual de Invetsigacion Cualitativa*. Fontamara.
- Johnson, R. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press.
- Jurán, J. (1998). *Jurán y la planificación para la calidad*. Editorial Santos.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. Interamericana.
- Kliksberg, B. (1995). *El pensamiento organizativo. De los dogmas a un nuevo paradigma gerencial*. Grupo Editorial Norma.
- Koontz, H., y Weihrich, H. (1993). *Administración*. Mc Graw Hill.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Lally, C. (2001). *Foreign Language Program Articulation: Current Practice and Future Prospects*. Bergin and Garvey.
- Langue, D. (1997). Models of Articulation: Struggles and suceses. *ADFL Bulletin*, 2(28), 31-42.
Recuperado el Febrero de 2019, de <https://www.adfl.mla.org/bulletin/pdf/9469>

- Law, S., y Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning*. Open University Press.
- León, J. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*(49), 71-81. doi:<http://10.17227/Folios.49-9392>
- Lo Bianco, J. (2008). Educational Linguistics and Education System. En B. Spolsky, y F. Hult, *The Handbook of Educational Linguistics* (págs. 113-126). Blackwell Publishing.
- Long, M. (1985). *Input and Second Language Acquisition Theory*. (S. M. Madden, Ed.)
- Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas* (págs. 252-290). Grupo Editorial Universitario.
- Maanen, J. (1983). *Qualitative Methodology*. Sage Publications.
- Marcó, F., Loguzzo, H., y Fedi, J. (2016). *Introducción a la gestión y administración en las organizaciones*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Recuperado el Septiembre de 2020, de <http://biblioteca.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/sites/8/2017/02/Introduccion-gestion-y-administracion-organizaciones.pdf>.
- Martínez, L. (2012). *Administración Educativa*. México: Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Administracion_educativa.pdf
- McLellan, G. (2017). *ELT Management y Curriculum Development: How business models can be utilised to inform EFL teaching practice*. Kinjo University, English Language Teaching. Kinjo University. https://kinjo.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=893&yitem_no=1&yattribute_id=22&yfile_no=1

- MEC. (1991). *Real Decreto 1006 sobre el currículo de la Educación Primaria, Lenguas Extranjeras*.
- Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. . Recuperado el 20 de Marzo de 2021, de <http://www.gycperu.com>
- Merli, G. (1997). *La Gestión Eficaz*. Díaz de Santos.
- Moncada, L., y Pinilla, A. (2006). Investigación en Educación. *Revista Fac Med Univ Nac Colomb*(54), 313-329. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112006000400010.
- Moreno, P., y Montales, R. (2015). Retos en el quehacer docente y la gestión educativa. En R. Guillén, *Alternativas para nuevas prácticas educativas: Gestión educativa y docencia* (págs. 205-213). Amapsi. <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/140/Libro%2009%20-%20Gesti%C3%B3n%20educativa%20y%20docencia.pdf>
- Mullins, L. (2002). *Management and Organizational Behavior* (6ta ed.). Pearson Education
- Núñez, J. (2017). Los Metodos Mixtos en la Investigación. Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 632-649. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Ortega, F. (2008). Tendencias en la gestión de centros educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII(1-2), 61-79. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27012437004.pdf>

Oxford. (2013). *Oxford Dictionaries*. Obtenido de Oxford University Press:
www.oxforddictionaries.com

Özmen, K. S., Cephe, P. T., y Kınık, B. (2016). Trends in doctoral research on English language teaching in Turkey. *Educational Sciences: Theory y Practice*, V(16), 1737–1759. Obtenido de [10.12738/estp.2016.5.0069](https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0069)

Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Comunicación*, 11(03). Recuperado en Octubre de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/26482191_El_profesor_de_idiomas_sus_cualidades_y_competencias/link/5d94a84c458515202b7d08a8/download

Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Biblioteca de Aula. Recuperado el Octubre de 2020, de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy. A Perspective*. Oxford University Press.

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(14), 5-40. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/39219263_Introduccion_a_la_metodologia_de_investigacion_cualitativa

- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Cualitativa. En A. y. Quintana, *Psicología: Tópicos de actualidad* (págs. 47-84). UNMSM.
- Ramírez, J. L. (2009). Estado del Conocimiento de las Investigaciones sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, LI(1), 2-13.
- Ramírez, J. L. (2011). Los Egresados de una Licenciatura en Enseñanza del Inglés: Una primera mirada. *Revista de Educación Superior*, XL(1), 9-29.
- Raven, E. (2014). La Investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y el investigador. *ARJE Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(15), 181-188. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>.
- Real Academia Española. (2013). *Real Academia Española*. Obtenido de RAE: www.rae.es/rae
- Red Educativa Mundial. (2017). *Red Educativa Mundial*. Obtenido de Redem: <https://www.redem.org/los-18-tipos-de-educacion-clasificacion-y-caracteristicas/>
- Ribé, R. (1989). *La enseñanza del inglés por proyectos. Aspectos didácticos del inglés*.
- Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior* (9na ed.). Prentice Hall.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el Diseño de Técnicas de Investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- Rosas, P. (2006). Gestar y gestionar la virtualidad: un análisis desde la práctica y las instituciones. *Apertura*, 6(3), 24-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800303.pdf>

- Rossner, R. (2017). *Language Course Management*. Eaquals.
- Salas, F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Educación*, 27(1), 9-16. Recuperado el Septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44027102.pdf>.
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa. Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*(13), 71-78. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- Sánchez, A. (2013). ¿Administración o gestión educativa? Un ejercicio conceptual. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (págs. 1-12).
- Sanchez, I. (Febrero de 2015). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Obtenido de uaeh: <http://www.uaeh.edu.mx/virtual>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ICFES.
- Sant'anna, V., y Daher, M. (1995). *Tipología de textos y enseñanza de lengua extranjera: Articulación posible*. Universidad de León. Recuperado el Febrero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/893127.pdf>
- Schwandt, T. (1998). Constructivist Interpretivist Approaches to Human Inquiry. En D. Norman, y L. Yvonna, *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (págs. 221-259). SAGE Publications.
- Secretaría de Educación Pública . (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. SEP.

- Shaikhelislamov, R., y Makhmutova, A. (2015). The Role of School Management in Enhancement of Foreign. *Review of European Studies*, 7(4), 198-208.
- Soto del Ángel, J. (2015). Fundamentos de la hermenéutica filosófica o Principios del arte de la conversacion . Obtenido de <http://www.uv.mx/veracruz/uvca-277-estulticia/files/2015/03/Fundamentos-de-la-hermeneutica-filosofica.pdf>
- Sykes, A. (2015). Models of Educational Management: The Case of a Language Teaching Institute. *Journal of Teaching and Education*, 04(01), 17-23. Recuperado el Marzo de 2019
- Szasz, I., y Lerner, S. (1994). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. El Colegio de Mexico. Obtenido de <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1053/1046>
- Tannacito, D. (2013). *English Language Teachers as Program Administrators*. Tesol Publications.
- Taylor, F. (1986). *Principios de administración científica*. Orbis.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>.
- Terry, G., y Rue, L. (1982). *Principios de administracion*. Ateneo.
- Tott, C. (2013). *El Manual del Coordinador de Ingles. Toma de decisiones*. Google Sites. Recuperado el Noviembre de 2020, de <https://sites.google.com/site/elmanualdelcoordinadordeingles/>

- Tröhler, D. (2017). La historia del curriculum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios, y dificultades. *rofesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, XXI(1), 202-232. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56750681010>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). Propuesta de Modificación del Programa Educativo de Licenciatura en Docencia de Idiomas a Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas. UABC. http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201502/13.pdf
- Universidad del Desarrollo Profesional. (s.f.). UNIDEP. Recuperado el octubre de 2020, de UNIDEP: <https://unidep.mx/>
- Universidad Estatal de Sonora. (2008). Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Diseño Curricular. Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora. Recuperado el octubre de 2020
- Velasquez, F. (2002). Escuelas e interpretaciones del pensamiento administrativo. *Estudios Gerenciales*(83), 31-55. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/212/21208302.pdf>
- White, R. (2001). Programme management. En R. Carter, y D. Nunan, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (págs. 194-200). Cambridge University Press.
- White, R., Hockley, A., Van der Horst Jansen, J., y Laughner, M. S. (2008). *From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations*. Cambridge University Press.
- White, R., Mervyn, M., Stimson, M., y Hodge, R. (1991). *Management in English Language Teaching*. Cambridge University Press.

Yin, R. (1994). *Investigación sobre Estudios de Casos. Diseños y Metodos*. Sage Publications.

Obtenido de <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

Anexos

Anexo 1

Tabla de Operacionalización de Variables Cualitativas

Metodología cualitativa: variables, categorías, indicadores, definición, pregunta. Pregunta de investigación: **¿Cuál es la participación del docente de lenguas como coordinador académico, así también como la percepción del alumno, con respecto a las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas en la ciudad Mexicali, Baja California?**

Objetivo(s) generales: **Analizar la participación del docente de lenguas como coordinador académico, así también como la percepción del estudiante, con respecto a las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas de educación continua y dependientes en la ciudad de Mexicali, Baja California.**

| Dimensiones | Categoría | Indicador o código | Definición conceptual | Pregunta |
|--|-------------------|-----------------------------------|--|--|
| Docente de lenguas como coordinador académico | Formación docente | Coordinador académico | La persona y puesto designado para planear, supervisar y controlar las responsabilidades delegadas para el cumplimiento de las metas académicas y curriculares que fundamentan la institución educativa. White (2008), Tott (2013) | De manera muy breve podría explicar ¿cómo inició su trayectoria en la coordinación de área de idiomas? |
| | | Formación del profesor de Lenguas | Es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia. Chehaybar y Kuri (2003) | ¿Con qué preparación cuenta usted que le permita desempeñarse como coordinador académico? |

| | | | | |
|---------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| | | Competencias docentes específicas | Conocimientos y habilidades requeridas para asumir el cargo y realizar funciones de gestión académica dentro de la institución educativa. Martínez (2012) | ¿Cuáles habilidades específicas sugiere para desempeñarse como coordinador académico en un centro de idiomas? |
| Gestión académica | Funciones de gestión académica | Observación de personal docente | Función del coordinador académico que consiste en el monitoreo y control de las actividades académicas de la plantilla docente y del cumplimiento de la normatividad académica dentro de la institución. White (2008), Tott (2013) | En su rol como coordinador ¿Qué estrategias realiza para la supervisión de la práctica docente de la plantilla de profesores que laboran en el área de idiomas? |
| | | Seguimiento a estudiantes | Acompañamiento para la supervisión, monitoreo y control del rendimiento académico de los estudiantes inscritos en los programas educativos ofertados por la institución. Rossner (2017) | ¿Cómo se encuentra estructurado el proceso de acompañamiento académico de los estudiantes inscritos en los diversos programas de idiomas ofertados en la institución? |
| Gestión curricular | Marcos curriculares | Gestión del aprendizaje | Función del coordinador académico que consiste en la organización, manejo, supervisión y control de los aprendizajes en cada programa ofertado en la institución. Eaquals (2016) | ¿Cómo apoya la coordinación académica, en conjunto con el docente, la gestión de los aprendizajes de los estudiantes inscritos en los diversos programas? |
| | | Currículo institucional | Conjunto de programas ofertados en la institución, distribuidos por diversos niveles y modalidades, sustentados en lineamientos internacionales que guían y permiten desarrollar competencias de aprendizaje para el dominio de lenguas extranjeras. Eaquals (2016) | ¿De qué manera se involucra usted como coordinación académica en el manejo de los programas de idiomas que oferta la institución? |
| | | Articulación curricular | Convergencia de metas institucionales, contenidos y metodologías de enseñanza con respecto a los diversos marcos de referencias para la evaluación de las lenguas y la | ¿Considera que existe articulación entre el nivel de dominio de los contenidos de los planes de estudio y las competencias para las certificaciones de |

calidad de programas educativos que se ofertan en la institución. Equals (2016)

lenguas según el marco internacional? ¿De ser así en qué consiste?

Tabla de elaboración propia

Anexo 2

Tabla de Operacionalización de Variables Cuantitativas

Metodología cuantitativa: dimensiones, categorías, preguntas, indicadores, definición, pregunta, escala de medición.
Pregunta de investigación: **¿Cuál es la participación del docente de lenguas como coordinador académico, así también como la percepción del alumno, con respecto a las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas en la ciudad Mexicali, Baja California?**

Objetivo(s) generales: **Analizar la participación del docente de lenguas como coordinador académico, así también como la percepción del estudiante, con respecto a las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas de educación continua y dependientes en la ciudad de Mexicali, Baja California.**

| Dimensiones | Categoría | Indicador o código | Definición conceptual | Pregunta | Escala de medición |
|-----------------------------------|--------------------------------|---------------------------|---|---|--|
| Organización institucional | Gestor académico y curricular | Coordinador académico | La persona y puesto designado para planear, supervisar y controlar las responsabilidades delegadas para el cumplimiento de las metas académicas y curriculares que fundamentan la institución educativa. White (2008), Tott (2013) | Identifico al coordinador académico o responsable de programa de la institución donde estudio. | Nominal Sí No Desconozco |
| Gestión académica | Funciones de gestión académica | Seguimiento a estudiantes | Acompañamiento para la supervisión, monitoreo y control del rendimiento académico de los estudiantes inscritos en los programas educativos ofertados por la institución. Rossner (2017) | El coordinador hace presencia en los salones. El coordinador resuelve inquietudes y sugerencias de los estudiantes de manera acertada. | Liker Frecuencia Muy frecuentemente Frecuentemente Ocasionalmente Raramente Nunca Probabilidad Casi siempre Usualmente Ocasionalmente Nunca Acuerdo |

| | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|---|--|--|
| | | | | Considero que el coordinador se comunica de manera efectiva con los estudiantes. | Totalmente de acuerdo De acuerdo Totalmente en desacuerdo En desacuerdo |
| | Gestión del aprendizaje | | Función del coordinador académico que consiste en la organización, manejo, supervisión y control de los aprendizajes en cada programa ofertado en la institución. | El coordinador monitorea mis necesidades académicas en conjunto con el docente. | Liker Satisfacción Muy satisfecho Bastante satisfecho Poco satisfecho Nada satisfecho |
| | | | Equals (2016) | El coordinador, en conjunto con el docente, ofrecen recursos o alternativas para brindar seguimiento a mis necesidades de aprendizaje. | Nominal Si No Desconozco |
| | | | | La coordinación académica fomenta un aprendizaje de calidad al integrar diversos recursos de aprendizaje complementarios en formato digital. | Acuerdo Totalmente de acuerdo De acuerdo Totalmente en desacuerdo En desacuerdo |
| | | | | Existe una relación entre los contenidos vistos en clase y las evaluaciones aplicadas durante el curso. | Acuerdo Totalmente de acuerdo De acuerdo Totalmente en desacuerdo En desacuerdo |
| Gestión curricular | Marcos curriculares | Currículo institucional | Conjunto de programas ofertados en la institución, distribuidos por diversos niveles y | La coordinación académica hace llegar, en tiempo y forma, información | Liker Acuerdo Totalmente de acuerdo De acuerdo |

| | | | |
|-------------------------|---|---|--|
| | modalidades, sustentados en lineamientos internacionales que guían y permiten desarrollar competencias de aprendizaje para el dominio de lenguas extranjeras. | clara acerca del programa, tal como objetivos, temas de nivel, y las evaluaciones programadas durante el periodo. | Totalmente en desacuerdo En desacuerdo |
| | Equals (2016) | | |
| Articulación curricular | Convergencia de metas institucionales, contenidos y metodologías de enseñanza con respecto a los diversos marcos de referencias para la evaluación de las lenguas y la calidad de programas educativos que se ofertan en la institución. Equals (2016) | La coordinación académica o responsable de programa brinda información, en tiempo y forma, acerca de las diferentes opciones de certificación de la lengua extranjera ofertadas por la institución tal como ventajas, duración, requisitos, áreas a evaluar, entre otros. | Liker Acuerdo Totalmente de acuerdo De acuerdo Totalmente en desacuerdo En desacuerdo |

Tabla de elaboración propia