

Fernando López Murcia
Instituto Cervantes de Cracovia
fernando.lopez@cervantes.es

¿Me gusta lo que hago? La competencia emocional del profesor y el desarrollo cooperativo

Resumen:

El Instituto Cervantes (2012) ha descrito las ocho competencias clave que tienen o se espera que desarrollen sus profesores a lo largo de su trayectoria profesional. En el presente artículo nos centraremos en la competencia denominada “Gestionar sentimientos y emociones en el desarrollo del trabajo”. Tres son las razones que nos mueven a ello: en primer lugar parece haber una clara correlación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el desempeño eficaz del trabajo. En segundo lugar, según se puso de manifiesto en otra investigación del Instituto Cervantes (2011), los estudiantes dan más importancia a la competencia emocional de los profesores que estos últimos. Y en tercer lugar, la competencia emocional no forma parte de los programas de cursos de formación de profesores de español. En estas páginas, queremos proponer un método de desarrollo profesional del profesor, el Desarrollo Cooperativo (Edge, 2002), como modelo que pueda contribuir a la toma de conciencia de la importancia del desarrollo de estas competencias emocionales.

Palabras clave: desarrollo profesional, competencia emocional de los profesores, Desarrollo Cooperativo, competencias clave del profesorado.

Abstract:**Do I Like What I Do? Teacher's Emotional Competence and Cooperative Development**

The Institute Cervantes (2012) has described the eight key competences that his teachers have or are expected to develop along their career. In this article we focus on the competence described as “Managing feelings and emotions in the development of work” for three reasons: first, it seems to be a clear correlation between the development of Emotional intelligence and effective performance. Secondly, as demonstrated in another Cervantes Institute's research (2011), students give more importance to the emotional competence of teachers than the latter. Finally, emotional competence is not part of training programs for teachers of Spanish. In this paper, we propose a method of teacher professional development, Cooperative Development (Edge, 2002) as a model that can contribute to the improvement of these emotional skills.

Keywords: Professional development, Teachers emotional competence, Cooperative development, Teachers key competences.

Introducción

Quizás uno de los aspectos relacionados con la formación de profesores sobre los que más se ha escrito y, por ello, que más se ha desarrollado (Bailey, Curtis, Nunan, 2002; Mann, 2005; Esteve, Melief, Alsina, 2011) sea el del desarrollo profesional del profesor. En un intento por unir la teoría con la práctica docente, son varios los modelos de desarrollo profesional del profesorado y varias las herramientas propuestas, pero en todos los casos se parte de un principio común: “every successful professional development experience entailed our [teachers] ownership of the focus” (Bailey, Curtis, Nunan, 2002). Es decir, poniéndolo en palabras más cercanas a la profesión de profesor de lenguas: el profesor, al igual que el alumno, está en el centro del proceso de su propio desarrollo. Se produce, pues, un cambio de paradigma en los procesos de formación de profesores: se pasa de pensar que existe una teoría que el profesor debe comprender y acercar a su práctica

docente, a un modelo en el que es el profesor, partiendo de sus propias reflexiones sobre su propia actuación y movido por su propio interés, el que acudirá a una u otra teoría para intentar mejorar su práctica.

Es en este contexto, en el que en el año 2011, el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes se plantea definir qué competencias debería poder desarrollar un profesor de lenguas. Así surge el informe *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes, 2011). En él se analizan, siguiendo pautas de investigación cualitativa, las creencias de profesores, alumnos, expertos e investigadores externos y personal directivo y administrativo de diversos Institutos Cervantes. La investigación se ha realizado con un total de 575 participantes y tiene como objetivo establecer un sistema de clasificación de las características que definen al buen docente.

En el informe se contrastan las opiniones de los colectivos arriba mencionados, involucrados de una u otra manera en las clases de español. Entre otros aspectos interesantes, se examina la visión que tienen los alumnos y los profesores sobre las características de un buen profesor de lengua. Ambos grupos señalan, por ejemplo, la importancia que tienen las características centradas en la docencia¹ (un 62% en el caso de los profesores, frente a un 56% en el caso de los alumnos). Por otra parte, mientras que para los alumnos el siguiente aspecto en importancia son las características personales del profesor², marcado por un 40% de los alumnos entrevistados, solo un 20% de los profesores lo consideran esencial. Es decir, para los alumnos de español parece obvio que un profesor de español debe tener bien desarrolladas ciertas características personales, mientras que para los profesores no resultaría tan esencial para el desempeño de su trabajo.

¹ Por características centradas en la docencia se entiende que el profesor tenga formación, que promueva una enseñanza centrada en el alumno, que se desarrolle profesionalmente, que gestione el proceso de aprendizaje, que tenga flexibilidad y capacidad de adaptación, con experiencia docente y que fomente valores.

² Es decir, que sea eficiente en su trabajo y que tenga capacidad de relación, capacidad para motivarse, sentido crítico, un buen núcleo emocional y una actitud de apertura.

Posteriormente, el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, a partir de la información recabada en esta investigación, elaboró un documento, *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) que es una descripción de las principales competencias del profesor de lenguas extranjeras, y que sirve de marco para distintas acciones relacionadas tanto con la formación, como con el desarrollo profesional de los profesores.

Estas competencias, como señala Francisco Moreno, Director Académico del Instituto Cervantes, en la introducción del documento, comprenden:

[...] unas centrales –Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje– y otras que, siendo también propias del profesor de lenguas segundas y extranjeras, son comunes a otros profesionales – Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en la institución, y Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo (Instituto Cervantes, 2012: 8).

En el presente artículo nos centraremos en analizar la competencia denominada *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* y su relación con la formación continua de los profesores, por tres razones fundamentales: en primer lugar porque es, como veíamos, una competencia fundamental desde el punto de vista de los alumnos; por otra parte, parece que, según las investigaciones de Daniel Goleman (2004) relacionadas con el impacto de la Inteligencia Emocional en el trabajo, puede llegar a marcar la diferencia en la actuación en cualquier puesto de trabajo³; y, por último, porque el desarrollo de la competencia descrita en *Competencias clave del*

³ En palabras de Goleman: “when I calculated the ratio of technical skills, IQ, and emotional intelligence as ingredients of excellent performance, emotional intelligence proved to be twice as important as the others for jobs at all levels” (Goleman, 2004: 2).

profesorado de lenguas segundas y extranjeras no forma parte de ningún programa de formación de profesores de español como lengua extranjera (al menos de los que tenemos constancia)⁴.

La competencia denominada *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* se subdivide en el documento del Instituto Cervantes en cuatro subcompetencias:

- Gestionar las propias emociones.
- Motivarse en el trabajo.
- Desarrollar las relaciones interpersonales.
- Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

Estas subcompetencias vienen a coincidir –si exceptuamos la última, pues está claramente centrada en el marco de la enseñanza– con los 5 componentes que establece Daniel Goleman (2004) para la Inteligencia emocional: *self-awareness*; *self-regulation*; *motivation*; *empathy and social skill*. Las dos primeras se corresponden a lo que en el Documento del Instituto Cervantes se denomina *gestionar las propias emociones*; mientras que las dos últimas conforman lo que para el Instituto Cervantes es el desarrollo de las relaciones interpersonales.

La lección que podemos aprender de las investigaciones de Daniel Goleman es que “research is also demonstrating that people can, if they take the right approach, develop their emotional intelligence” (Goleman, 2004: 3). Lo que nos proponemos hacer en las siguientes páginas es mostrar un camino, el del Desarrollo cooperativo (Edge, 2002),

⁴ Curiosamente algo similar ha venido ocurriendo últimamente en la formación de profesores de ELE: los avances en el campo de la metodología de la lengua (currículum centrado en el alumno, aprendizaje por proyectos; etc.) han ido incorporándose poco a poco a los programas de formación de profesores. Hace ya tiempo que se habla de la importancia del componente afectivo de los alumnos en su proceso de aprendizaje de la lengua, parece que ha llegado el momento de admitir la importancia del desarrollo de la competencia afectiva del profesor. Cabe, por otra parte, añadir a este reproche una salvedad: en el Centro de Formación de profesores del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares llevan ya unos años programando cursos específicos de formación de profesores destinados a analizar esta competencia concreta.

destinado a desarrollar esta competencia descrita por el Instituto Cervantes como parte de las ocho competencias clave del profesorado de lenguas.

Desarrollo profesional del profesor

Como veíamos antes, una gran parte de los modelos de desarrollo profesional sitúan al profesor en el centro de todo proceso de desarrollo⁵. Es el profesor el que, partiendo de sus propias inquietudes y de su experiencia en el aula, decide a qué aspecto dedicar su atención y sobre qué aspecto empezar un proceso reflexivo que le lleve a un cambio en su práctica docente. Según Olga Esteve (2004: 8) son cuatro las características básicas de este proceso que “explora la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas”. Se realiza:

- a través de la observación y posterior interpretación,
- con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación,
- en las mismas aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza,
- por parte de los mismos docentes.

Los pasos que seguiría el profesor en este camino serían varios, siguiendo a Elena Verdía (2009): en primer lugar, parte de una reflexión sobre su actuación en el aula (figura 1); lo que le llevaría a ser consciente de un área en su actuación en la que podría mejorar; esa necesidad o curiosidad de investigar sobre un aspecto concreto le movería a seleccionar un método que le ayudara a recoger datos (podría, por ejemplo, grabar sus clases en vídeo, o pedir a algún compañero que le observara, o decidir escribir un diario en el que guardara sus reflexiones sobre lo que ha ocurrido en el aula); después podría elegir colaboradores que le ayudaran en este proceso⁶.

⁵ Para una visión detallada de este aspecto, véase S. Mann (2005: 104 y ss.).

⁶ Este paso podría, en algunos modelos de desarrollo profesional, no aparecer (Bailey, Curtis, Nunan, 2002). No obstante, para algunos, como Julian Edge (2002), como veremos más adelante, resulta imprescindible.

Llegado a este punto, debería seleccionar una herramienta adecuada para centrar el foco de atención en los datos que necesita para el objetivo concreto que se ha planteado (por ejemplo, si ha decidido trabajar sobre las interacciones de sus alumnos y ha decidido grabarlas, podría diseñar una ficha de observación⁷ que le sirviera para vaciar los resultados necesarios para el posterior análisis: en qué momentos se produce interacción; qué tipo de interacción se produce; existe o no existe negociación del significado...). Por último, después de vaciar los datos obtenidos, se analizan e interpretan y se propone una actuación que nos llevará de nuevo a comenzar el proceso. El proceso aquí descrito es, pues, cíclico (Korthagen, 2001, en: Esteve, 2004) ya que el análisis e interpretación de los datos llevan al comienzo de un nuevo ciclo reflexivo.

Figura 1



⁷ Para varios modelos de este tipo de fichas de recogida de datos, véase R. Wajnryb (1992).

Desarrollo cooperativo

Es en este marco teórico, el del desarrollo profesional y enfoque reflexivo del profesor, en el que se sitúa el Desarrollo Cooperativo (DC) de Julian Edge. Nuestra propuesta es que este modelo podría servir en el desarrollo profesional del docente para desarrollar algunas de las competencias emocionales tal y como aparecen descritas en las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.

El modelo de DC propuesto por Julian Edge parte de la premisa de que no podemos desarrollarnos individualmente:

Necesito a alguien con quien trabajar, pero no necesito a alguien que quiera cambiarme o que me moldee de la manera que crean que yo debería ser. Necesito a alguien que me ayude a verme con claridad. Para hacer esto posible, necesitamos una forma distinta de trabajar juntos para que el desarrollo de cada persona quede en sus propias manos. Este tipo de interacción implica nuevas reglas para hablar, para escuchar y para responder que permitan cooperar de una manera disciplinada. Esta mezcla de desarrollo de la conciencia y de cooperación disciplinada es lo que llamo «Desarrollo cooperativo» (Edge, 2002: 17-18, traducción propia).

Aunque el desarrollo profesional es personal y está centrado en la toma de conciencia de nuestra propia actuación, en la autoobservación y en la práctica reflexiva, Edge cree que necesitamos además encontrar vías de trabajo con compañeros que nos ayuden a vernos a nosotros mismos con mayor claridad. Esta es la paradoja, hablamos de autodesarrollo, pero no podemos hacerlo de manera aislada, nuestro autodesarrollo necesita de otros puntos de vista.

Cooperando con otros podemos entender mejor nuestras propias experiencias y opiniones. También podemos enriquecerlas entendiendo las experiencias de otras personas: “gracias a la cooperación tenemos la oportunidad de escapar de la simple y egocéntrica subjetividad, sin tener que ir a la caza de la inexistente objetividad. Es lo que se denomina construcción de la intersubjetividad” (Edge, 2002: 17, traducción propia). Y este es nuestro objetivo y para eso

colaboramos con otros: para construir un conocimiento nuevo de forma conjunta.

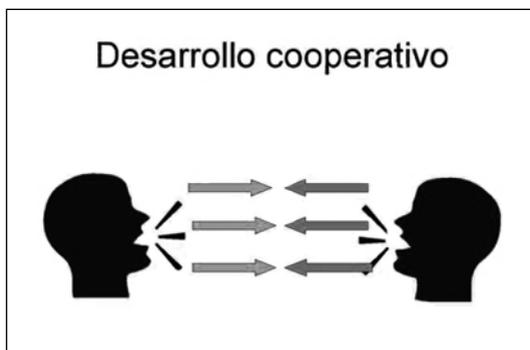
Edge subraya que existen dos tipos de conocimiento: podemos aprender de lo que dicen los libros o charlas de expertos, y podemos aprender de la experiencia. El primer tipo es principalmente un proceso cognitivo que produce comprensión intelectual (es el conocimiento que tenemos cuando sabemos, por ejemplo, cómo funciona una bombilla). El segundo implica un proceso más emocional y proporciona comprensión experimental (es el tipo de conocimiento por el que sabemos cómo hablar a un alumno que tiene algún tipo de problema, o cómo te sientes cuando un niño te llama papá). Uno de los problemas de los cursos de formación de profesores reside precisamente en la incompatibilidad de estos dos conocimientos, el intelectual y el experimental⁸. Por ese motivo Edge propone una tercera manera de aprender: “aprendemos hablando, trabajando poniendo nuestros pensamientos en palabras para que otra persona pueda entenderlos” (Edge, 2002: 19, traducción propia).

En nuestra tradición educativa se potencia la discusión como medio de profundización y análisis. Así, dos posturas encontradas (como en las de la figura 2) tenderán a buscar los puntos flojos de la exposición del contrario con la intención de que nuestros argumentos sean más persuasivos, creando una situación de ganar o perder. Esta perspectiva, que podría denominarse Desarrollo competitivo, no ayuda a desarrollar y profundizar en nuestro discurso pues, según Edge, nos hace estar más pendientes de preparar contraargumentos –lo que nos impide escuchar atentamente al adversario– que de explorar el camino que nuestras propias ideas nos pudieran estar sugiriendo⁹.

⁸ Para ver la misma cuestión, “¿cómo podemos establecer una conexión entre la formación del profesorado y la realidad del aula?”, desde otro punto de vista, véase Esteve, Melief y Alsina (2011).

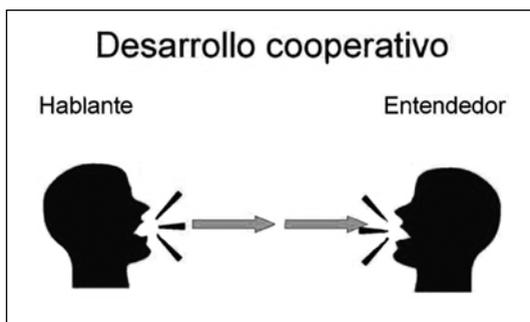
⁹ Es interesante comparar esta visión de las interacciones de Edge con lo que F. Cembranos y J.A. Medina denominan *Oposición sistemática y Falsa oposición* (2003). Esta forma de interacción sería una de las más frecuentes en los grupos de trabajo y estaría provocada por la motivación de significación social. Si en una reunión alguien dice A, esto provoca inmediatamente que otra persona

Figura 2



En cambio, en el Desarrollo cooperativo (DC), Edge propone un cambio en este paradigma; propone que cambiemos las reglas de las interacciones. En el DC habrá una persona que hable (el Hablante) y, de esta manera, desarrolle su pensamiento; y otra que escuche y entienda (el Entendedor). La función del Hablante sería la de amplificar su pensamiento, sus propias ideas; la del Entendedor, la de ayudar al Hablante a desarrollarlas (figura 3).

Figura 3



diga no A. Una parte importante de las técnicas empleadas en el trabajo para la construcción colectiva del pensamiento está orientada a disminuir la interacción por oposición sistemática.

Para que este diálogo pueda producirse, el DC se fundamenta en tres principios: respeto, empatía y sinceridad, dado que parece ser que “la mayor barrera para el mutuo entendimiento es nuestra tendencia natural a juzgar, evaluar o aprobar o desaprobar las razones del otro”. Para Edge resulta primordial que, antes de comenzar un proyecto de DC, nos pongamos de acuerdo en qué entendemos por respeto, empatía y sinceridad, pues se trata de palabras de uso corriente y con vendría que los participantes en el proyecto coincidieran en entender exactamente lo mismo.

Respeto

En el DC el respeto es esencial y se demuestra de dos maneras. En primer lugar, es el Hablante el que decide cuál es el tema sobre el que se va a trabajar. Puede que el Entendedor crea que sería mucho más beneficioso para los dos poner el foco de atención en otro tema, o puede que después de ver algunas clases del Hablante piense que sería mucho más conveniente para su compañero que trabajaran otro aspecto de su actuación docente; sea como sea, el Entendedor acepta, por respeto, la decisión del Hablante y le acompaña en ese camino. En segundo lugar, el Entendedor acepta lo que el Hablante diga, admitiendo sus comentarios y opiniones sin juzgarlos con sus propios conocimientos: “El Hablante necesita sentir que puede perseguir esas ideas con seguridad conforme van surgiendo sin que sean atacadas, ya sea porque a alguien no les parezcan apropiadas, o bien porque ese alguien tenga otro punto de vista” (Edge, 2002: 27, traducción propia).

El compromiso que el Entendedor toma con el Hablante estriba en que asume que es este último quien tiene que organizar y desarrollar sus propias ideas sobre un aspecto concreto de su enseñanza, y es el Hablante el que decide qué ideas quiere explorar (por las razones que sean). Este respeto lleva al Entendedor a no mostrar acuerdo o desacuerdo, aprobación o desaprobación, sugerencias, opiniones ni

consejos, “por consiguiente, haciendo mutuo y recíproco el respeto no evaluativo que estamos describiendo entre ambos participantes” (Edge, 2002: 28, traducción propia).

Supongamos, por ejemplo, una situación en la que el Hablante afirma que a los grupos iniciales les enseña cada semana una canción y que les hace memorizarla y que le gustaría trabajar sobre ello para poder mejorar su manera de utilizar las canciones en clase. El Entendedor puede pensar que no es una actividad útil, sin embargo, no se lo dice e intenta ver en qué sentido podría serlo para el Hablante y para sus estudiantes, pues respeta su decisión.

Empatía

Pero este respeto por las decisiones y opiniones del Hablante no es suficiente. Para poder ayudarle significativamente en su desarrollo personal y profesional el Entendedor debe, además, intentar ver las cosas desde su punto de vista para poder entender así las clases, el aprendizaje y la enseñanza de acuerdo con los propios esquemas del Hablante.

En un esfuerzo por explicar qué entiende por empatía, Edge recurre a una definición de George Miller: “Para entender lo que otra persona dice se debe asumir que eso que dice es verdad y tratar de imaginar en qué sentido lo es” (Edge, 2002: 28, traducción propia). No se trata, pues, de sentir lo que el otro siente, ni de identificarte con su punto de vista, sino de reconocer lo que el otro ve:

Quando logro empatizar con alguien, soy yo, sigo siendo yo, reconociendo lo que el otro ve de la manera en la que lo ve; y reconociendo lo que el otro siente de la manera que lo siente; de tal manera que yo, siendo yo, puedo mostrárselo tan bien que el otro se reconoce en mi narración (Edge, 2002: 29, traducción propia).

Así, a través de la aceptación y utilizando la imaginación, el Entendedor intenta empatizar con el Hablante. Para ello tendrá que se-

guir solicitando aclaraciones y el Hablante trabajará para conseguir que lo que dice sea lo más claro posible, desarrollando de esta manera su discurso y su pensamiento. Esta práctica ayudará a que el Hablante se exprese con mayor claridad y, al mismo tiempo, reforzará el sentimiento de confianza y empatía que sienta con el Entendedor. Edge se muestra confiado en que esta cualidad de la empatía se puede desarrollar y mejorar con la práctica.

En este ejemplo podemos ver cómo podría funcionar: el Hablante afirma que disfruta mucho enseñando a la gente que tiene dificultades, por eso en la clase observada paró en repetidas ocasiones el audio, para ayudar a los alumnos a escuchar lo que la actividad pedía que escucharan. Al Entendedor le sorprende esta acción porque piensa que eso no ayuda a desarrollar la destreza de comprensión auditiva; es más, cree que puede dificultar su desarrollo. Sin embargo, intenta imaginar en qué sentido podría ser útil y le pide al Hablante que le explique por qué lo hace así y de qué manera cree que ayuda a los alumnos con dificultades en la comprensión auditiva. Muestra, pues, su empatía intentando ver desde el punto de vista del Hablante la situación comentada, tanto teórica como emocionalmente; esta empatía le facilita, además, ayudar a que el Hablante desarrolle su propio pensamiento y, con él, su discurso.

Sinceridad

La tercera condición que debe darse para poder llevar a cabo un proyecto de DC es la sinceridad. Por sinceridad no se entiende que el Entendedor deba decir en todo momento lo que piensa, a lo que se refiere es a la autenticidad del respeto y de la empatía ofrecido por el Entendedor. Es decir, el Entendedor acepta sinceramente respetar las opiniones e intereses del Hablante sin juzgarlo ni evaluarlo. Además, también es sincero cuando establece como uno de sus objetivos para participar en un proyecto de DC el empatizar con el Hablante.

Imaginemos que dos personas se han puesto de acuerdo en trabajar sobre el uso de la pizarra en la clase. La persona que ha sido observada quiere hablar del uso de los colores, piensa que el haberlos usado ha ayudado positivamente a los alumnos. El Entendedor es un experto en el uso de las pizarras, de hecho tiene un doctorado sobre el tema. Sin embargo, lo que intenta no es estar de acuerdo con él (obviamente lo está), lo que intenta es aceptar que el Hablante está siguiendo su propio camino aunque sea diferente del que él siguió y le anima a que pueda explicárselo. La sinceridad no significa que tenga que decirle cuál es su opinión sobre el uso de la pizarra, ni que muestre su acuerdo o desacuerdo, sino que ha aceptado respetar el camino por el que el Hablante decida ir y que lo acompañará intentando comprender su punto de vista.

Como concluye Edge:

Quizá la clave de la sinceridad del Entendedor se encuentra en el peligro de ser cambiado. Cuando sinceramente ofrezco respeto y consigo la empatía, corro el riesgo de ser cambiado por lo que entiendo. Es en ese momento, quizá sólo en ese momento, cuando estoy abierto a la posibilidad de estar trabajando propiamente como Entendedor (Edge, 2002: 31, traducción propia).

Conclusiones

Creemos que el modelo de Desarrollo cooperativo propuesto por Edge, y que en este artículo solo hemos esbozado, puede servir de base para comenzar proyectos reflexivos de desarrollo profesional docente que incidan, por las características concretas del modelo, en la mejora de la competencia denominada en el documento *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado por el Instituto Cervantes “Gestionar sentimientos y emociones en el desarrollo del trabajo”. Esta competencia se define como:

[...] la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente (Instituto Cervantes, 2012).

Coincidimos con Goleman (2004) no solo en que esta determinada competencia es clave para el desempeño de la labor docente, sino que además en que es posible desarrollarla. El modelo del DC podría ayudar en esta labor al trabajar directamente en la mejora del desarrollo de las relaciones interpersonales, la gestión de las propias emociones y en la motivación intrínseca del profesor.

Creemos también que ya es hora de que los currículos de formación de profesores reconozcan la importancia del desarrollo de la competencia afectiva de los profesores, como ya hace tiempo que se reconoce su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Arnold, 2000).

Bibliografía

- ARNOLD, J. (eds.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Cambridge, Madrid..
- BAILEY, K., CURTIS, A., NUNAN, D. (2001), *Pursuing professional development. The self as source*, Heinle and Heinle, Boston.
- CEMBRANOS, F., MEDINA J.A. (2003), *Grupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en equipo*, Popular, Madrid.
- EDGE, J. (2002), *Continuing cooperative development. A discourse framework for individuals as colleagues*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- ESTEVE, O. (2004), “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»”, en: *Actas del Instituto Cervantes de Bremen*, [on-line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf – 10.07.2013.

- ESTEVE, O., MELIEF, K., ALSINA, À. (Coordinadores) (2011), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Octaedro, Barcelona, [on-line] <http://octaedro.com/pdf/10117.pdf> – 17.12.2013.
- GOLEMAN, D. (2004), “What makes a leader?”, “Harvard Business Review”, January.
- INSTITUTO CERVANTES (2011), “¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución”, Instituto Cervantes, Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf – 10.07.2013.
- INSTITUTO CERVANTES (2012), “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras”, Instituto Cervantes, Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf – 10.07.2013.
- MANN, S. (2005), “State-of-the-art: the language teacher’s development”, *Language Teaching*, 38 (3), pp. 103-118, [on-line] http://wrap.warwick.ac.uk/3249/1/WRAP_Mann_State_of_ART.pdf – 10.07.2013.
- VERDÍA, E. (2009), “La observación de clases como herramienta de desarrollo profesional”, en: el Dossier publicado en el *Encuentro Práctico de Würzburg*, [on-line] http://www.encuentro-practico.com/pdfw09/dossierEP_WU09.pdf – 10.07.2013.
- WAJNRYB, R. (1992), *Classroom observation tasks*, Cambridge University Press, Cambridge.