

Percepción de la evaluación docente en instituciones de educación privada en México**Añayeri otimakerika evaluación yashi obamentikari anta yotaantsipankoki de educación privada anta nampitsi mexico****Amawta chalkachi mayaynin mexicochu kikin yachachi yachaywasikunachu****Pigokengani kara imonkarataiga ogomeantaigatsi kara ogmentotsipongopagekë Mexico**

Recepción: 12 marzo 2021

Corregido: 05 mayo 2021

Aprobación: 24 mayo 2021

Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez

*Nacionalidad: Mexicana**Filiación: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

Correo: karime.balderasgutierrez@viep.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2524-0054>

Roberto Ochoa Gutiérrez

*Nacionalidad: Mexicana**Filiación: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

Correo: roberto.ochoagutierrez@viep.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7141-3692>**Resumen**

La evaluación docente es parte de distintos modelos educativos que por sus características se convierte en una forma de identificar debilidades y fortalezas relacionadas con la práctica docente. En México, las instituciones de educación privada se realiza el proceso de evaluación docente en condiciones en las que influyen aspectos laborales, personales y de desarrollo profesional. Por tal motivo, el objetivo de este artículo es mostrar las manifestaciones de percepción de la evaluación docente. El cuestionamiento que guio la investigación fue ¿Cuál es la percepción respecto a la evaluación al desempeño docente y su relación con la educación continua profesionalizante?

Palabras clave: evaluación del docente, educación continua, competencias del docente, condiciones de empleo del docente, análisis cualitativo

Ñantsi iroperori: evaluación irashi obamentinkari, yotaantsipanlosanori continua, iyoyetiri obamentinkari, yantayeri yobametanchari obamentinkari, análisis cualitativo.

Lisichiku limaykuna: Amawtap chalkachinin, atipay yachay, amawtap atipayninkuna, amawtap lulaynin kayninkuna, sumaanin likapay

Nibarintsitsapage agatingatagetiro: Imonkarataiga ira ogomeantaigatsi mëanipage, ogotagantsi mëani, irogotanepage ogomeantatsi, ikantaiga kara imerataigari, aike kengagantsi kantageropage.

Percepção da avaliação docente em Instituições de ensino privado no México

Resumo

A avaliação de professores faz parte de diferentes modelos educacionais que, por suas características, torna-se uma forma de identificar potencialidades e fragilidades relacionadas à prática docente. No México, as instituições de ensino privadas realizam o processo de avaliação dos professores em condições que influenciam os aspectos de trabalho, de desenvolvimento pessoal e profissional. Por esse motivo, o objetivo deste artigo é mostrar as manifestações de percepção da avaliação de professores. A questão que norteou a pesquisa foi: qual a percepção sobre a avaliação do desempenho docente e sua relação com a formação profissional continuada?

Perception of Teacher Evaluation in Private Education Institutions in México

Abstract

Teacher evaluation is part of different educational models that, due to its characteristics, becomes a way to identify strengths and weaknesses related to teaching practice. In Mexico, private education institutions carry out the teacher evaluation process under conditions that influence work, personal and professional development aspects. For this reason, the objective of this article is to show the manifestations of perception of teacher evaluation. The question that guided the research was: What is the perception regarding the evaluation of teacher performance and its relationship with continuing professional education?

Keywords: teacher evaluation, continuing education, teacher qualifications, qualitative analysis

Datos de los autores

Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez es doctora en investigación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, posdoctorado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel candidato.

Roberto Ochoa Gutiérrez es docente e investigador en educación y enseñanza de lenguas extranjeras. Doctor en Investigación e Innovación Educativa, Maestro en Educación Superior y Licenciado en Enseñanza del inglés por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México.

Introducción

El desarrollo de competencias docentes tiene estrecha relación con la evaluación docente y la educación continua profesionalizante, elementos necesarios para la realización de la adecuada práctica profesional docente. En este sentido, universidades públicas y privadas imparten distintas licenciaturas orientadas a la formación de personas que posteriormente se incorporarán al sector educativo. Particularmente, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se imparte la licenciatura en enseñanza del inglés (Plan General de Desarrollo de la BUAP 2017-2021). El propósito del programa diseñado por la Facultad de Lenguas consiste en formar profesores capaces de aplicar los conocimientos teóricos y prácticos para facilitar el aprendizaje del inglés en distintos contextos y niveles educativos. Este plan de estudios contempla tres ejes formativos: didáctico–pedagógico, profesional y laboral.

El eje didáctico – pedagógico, se basa en el enfoque constructivista. Mediante el manejo de teorías y métodos didáctico-pedagógicos el docente adquiere los conocimientos y principios lingüísticos, psicopedagógicos y metodológicos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Así mismo este plan de estudios sigue lo planteado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, MCERL). Este marco es la base común para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales, sobre las lenguas extranjeras, que se hablan en toda Europa. También integra los conocimientos y destrezas que deben aprender los docentes de lenguas extranjeras. Además, define niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. En este sentido, los criterios que se toman en cuenta en la BUAP, son con base en el nivel B2 o Avanzado (*Advanced*), tomados de la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa (MCERL, 2002). Este nivel es descrito como de dominio operativo limitado, o como respuesta adecuada a las situaciones normales. En otras palabras, significa que el docente está capacitado para entender las ideas principales de textos complejos que tratan temas concretos o abstractos o de carácter técnico. De modo que las competencias a desarrollar durante la formación docente en este campo son comprender, hablar y escribir, para desarrollar habilidades como la comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y expresión escrita.

En cuanto al eje formación profesional, se centra en la especialización docente, por lo que el diseño curricular incluye asignaturas enfocadas a la enseñanza de diversos tipos de aprendices, niños, adolescentes y adultos, quienes se desenvuelven en distintos ambientes formativos ya sea en línea o presencial, educación abierta, en el sector público o privado. En este sentido, se les habilita para adoptar, adaptar, diseñar, utilizar y evaluar materiales para la enseñanza de acuerdo con los objetivos y tipo de estudiantes. Así, resulta importante el manejo e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Perrenau, 2010), en las áreas de la enseñanza de lenguas y en su práctica docente cotidiana. Del mismo modo, es imprescindible aprender a usar distintas fuentes de información para mantenerse actualizado y mejorar la comunicación asertiva, verbal y escrita de la lengua extranjera apoyada en las técnicas y herramientas metodológicas contemporáneas (Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, 2009).

En relación con el eje laboral, se toma en cuenta la demanda de profesores de lengua extranjera en instituciones educativas públicas y privadas abarcando desde el nivel básico hasta el posgrado. De igual modo, se contemplan espacios laborales como las organizaciones gubernamentales, privadas, sector industrial o de servicios, principalmente en el sector turístico. Por esto, el docente es capacitado en la planeación y gestión de programas

educativos, así como en la evaluación de programas de asignatura, y en el diseño de cursos orientados al fomento de la educación a lo largo de la vida (Faure,1972; Imberón, 2007). Por otra parte, durante la formación docente se fomenta el desarrollo de valores éticos de la profesión que permiten actuar adecuadamente en el campo laboral y social de manera cooperativa y colaborativa de acuerdo con los principios de responsabilidad, justicia, equidad, honestidad y tolerancia (Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, 2009).

Finalmente, la Facultad de Lenguas de la BUAP, ha implementado una serie de criterios que constituyen el perfil de egreso del futuro docente en lengua inglesa, el cual consiste en tener amplio conocimiento sobre las culturas anglófonas y el desarrollo de aptitudes para utilizar y enseñar la lengua inglesa de alto nivel. Para tal efecto, se diseñaron mecanismos de acreditación que avalan que el profesional egresado está capacitado y habilitado para incorporarse al campo laboral, tales como, aprobar en tiempo y forma las asignaturas que conforman el plan de estudios. Realización de prácticas profesionales y servicio social en instituciones educativas. Presentación y defensa de tesis de nivel licenciatura a través del examen profesional. Así como obtener certificado de acreditación del dominio del idioma inglés.

De acuerdo con el contexto anterior, el novel docente está preparado para incursionar en el campo laboral, especialmente el sector educativo público o privado. Este último, resulta una opción que garantiza al recién egresado su sobrevivencia económica, debido a las características de las escuelas privadas, entre las que destacan: la educación es un servicio por el cual se debe cobrar (Faria, Reis y Peralta, 2016). El servicio educativo que ofertan abarca los distintos niveles educativos: preescolar, educación básica, educación media superior y superior. Este modelo educativo está dirigido a un sector social que busca una alternativa distinta a la educación pública. Todo lo anterior, hace de la educación un acto comercial regido por los parámetros de la oferta y la demanda, es decir, a mayor calidad educativa, mayor costo (Reynoso, Álvarez y Ruiz, 2015). En este sentido, el docente de lengua inglesa que egresa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es capaz de ofrecer un alto nivel de calidad educativa, característica por la cual es contratado por el empleador. Una vez inserto en el ámbito laboral, el docente debe adoptar las formas de trabajo que rigen la institución educativa, entre estas, la educación continua profesionalizante cuya finalidad es la de garantizar una adecuada práctica docente que se refleje en el proceso enseñanza – aprendizaje de los estudiantes receptores de su trabajo. A pesar de que el docente en lengua inglesa garantiza un amplio conocimiento sobre teorías y técnicas didáctico- pedagógicas, estar acreditado para la enseñanza del inglés en el marco común europeo de referencia para las lenguas y conducirse de acuerdo con los valores y principios éticos de la profesión, es sometido a un proceso de evaluación el cual califica la adecuada práctica docente.

Por todo lo anterior y con el objetivo de conocer los efectos de la evaluación en la percepción del docente en lengua inglesa y su relación con la educación continua profesionalizante, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es la percepción de los docentes de lenguas extranjeras respecto a la evaluación y su relación con la educación continua?, se parte del supuesto de que existen aspectos laborales, personales y de desarrollo profesional que influyen en la percepción del docente de lengua del inglés que se desempeña en escuelas particulares, respecto a la forma de aplicar la evaluación docente.

Evaluación docente, competencias y educación continua profesionalizante

La evaluación docente evidencia la adecuada práctica profesional de los profesores mediante una serie de instrumentos que establecen parámetros de cualificación. La práctica de la evaluación de determinada actividad tiene sus orígenes en el entorno laboral, principalmente en el sector industrial (Stufflebeam y Shinkfield, 2005), trasladándola posteriormente al campo de la salud, en el que se objetiva a través de certificaciones médicas y de enfermería. Su implementación en el contexto educativo abarca todos los niveles, educación preescolar, básica, media básica, superior y posgrados aplicándola a instituciones, docentes y estudiantes, programas y currículum. Así es como, la evaluación se convierte en una forma de identificar debilidades y fortalezas relacionadas con la práctica docente. Autores como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008), sostienen, por un lado, que la evaluación permite recoger y analizar información para la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje que lleva a cabo el docente. Por otro, que la evaluación se convierte en un acto reflexivo en tanto genera procesos de análisis que conducen a dar sentido y significado a la acción docente.

Sin embargo, la evaluación docente requiere de un sustento epistemológico y operativo consensuado por la institución educativa y los actores del proceso enseñanza – aprendizaje. La perspectiva epistemológica de la evaluación se concibe como un proceso de retroalimentación que permite a la institución y docentes reflexionar sobre los resultados cualitativos y cuantitativos, relacionados con el desarrollo de las competencias y habilidades docentes, a partir de las cuales se toman decisiones sobre las acciones didáctico pedagógicas que debe aprehender el docente y se reflejen en los ambientes y procesos de aprendizaje del estudiante (Tobón, 2017; Castro y Morales, 2015). Mientras la operatividad del proceso evaluativo se relaciona con las competencias y habilidades docentes. En el caso del docente universitario Zabalza (2013), propone el desarrollo de diez tipos de competencias: planificar el proceso enseñanza – aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Manejo de las nuevas tecnologías. Diseñar metodología y organizar actividades. Comunicarse-relacionarse con los alumnos. Tutorizar y evaluar a los estudiantes. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

De acuerdo con lo anterior, la aprehensión de las competencias y su evaluación constituyen la evaluación docente. Este proceso requiere la inserción en procesos de formación constante, denominado en el ámbito laboral como educación continua profesionalizante (Ávalos, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009). Debido a esto, los sistemas escolarizados y los contenidos curriculares fueron insuficientes para atender las exigencias que el mismo sector educativo demandaba a la práctica profesional docente. En consecuencia, la educación continua en el campo de la educación y particularmente del sector público, se convirtió en política educativa, encaminada a la búsqueda de mayor calidad en la formación y preparación académica de egresados de las instituciones de educación superior (IES) en el contexto de la competitividad y la globalización, como un proceso de formación y vinculación hacia diversas competencias y con una visión creativa e innovadora en la actividad laboral docente. Esquema que de igual forma se incorporó al sector educativo privado. Así la educación continua profesionalizante se basa en el principio de que el docente es un sujeto en formación constante que requiere de elementos teórico y didáctico pedagógicos que, por un lado, sirvan para compensar las deficiencias relacionadas con su práctica pedagógica, y por otro, para comunicar los cambios relacionados con el contenido curricular y su aplicación (Terigi, 2010).

De acuerdo con todo lo anterior, el desarrollo profesional docente se fundamenta en una perspectiva epistemológica que se basa en el crecimiento como resultado de la experiencia y la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Incluye tres procesos inseparables, uno la apropiación y desarrollo de competencias y habilidades docentes. Otro, la evaluación de la práctica docente. Uno más, la educación continua profesionalizante. Convirtiéndose en un proceso dinámico y dialéctico a lo largo de la vida laboral del docente.

Aspectos para el análisis de la percepción de la evaluación docente

La sociología relacional ofrece los recursos teóricos y metodológicos para llevar a cabo el análisis de la percepción de la evaluación docente. Principalmente autores como George Simmel (2015) y Niklas Luhmann (2006), coinciden en que la percepción tiene componentes relacionales, cognitivos, sensoriales y afectivos. George Simmel, por ejemplo, relaciona el análisis de la percepción con las formas sociales o formas de socialización. Por su parte Niklas Luhmann, sostiene que la percepción debe analizarse como parte del sistema de comunicación, esto es, todo lo que piensa o siente la persona se da en términos comunicativos. Por lo tanto, el objetivo de analizar la percepción desde la sociología relacional se debe a que se interesa en captar cómo las personas establecen relaciones sociales de acuerdo con dos criterios. Uno, consiste en conocer cómo la percepción del sentir da lugar a formas sociales o formas de socialización. Otro, la externalización de la percepción se da a través de la comunicación.

De estos criterios teóricos emergen algunos elementos para el análisis del estudio de la percepción de la evaluación docente, lo cual permite evitar juicios valorativos y profundizar en un análisis que facilite el conocimiento de los procesos internos y subjetivos que genera en el docente durante el proceso de evaluación. Los elementos a los que se hace referencia son: A) Sentido relacional de la percepción, B) El contexto en el que se genera la percepción, C) Percepción indiferente vs exigencia de ser mirado.

A) Sentido relacional de la percepción

Se asume que la percepción es mucho más extensa que aquello que se capta con los sentidos. El estudio sociológico de los sentidos corporales (Simmel, 2015), se centra en cómo el sentir da lugar a formas de relación, sean duraderas o fugaces. Por ejemplo, el intercambio de miradas. Cuando las personas se encuentran en una situación que les obliga a mirarse mutuamente, durante segundos, minutos y horas, sin hablar, se establece una forma de interacción y ciertas condiciones de percepción.

Dependiendo de las formas de interacción se despliegan diferentes grados de intensidad emocional, lo que genera la conciencia de percepción reflexiva la cual se objetiva a través de la comunicación (Luhmann, 2006). Así, se adquieren distintas modalidades de percepción de las relaciones sociales que siempre están presentes en las personas: simétricas o asimétricas, equilibradas o desequilibradas, es decir, de poder, de desventaja, de subordinación o de estatus. Por lo que, desde la perspectiva de la sociología relacional todo lo que se piensa o siente debe ser observado en términos comunicativos (Watzlawick, 2008). En este sentido, la profusión de impresiones, que permite la elección de focos de atención sin perder de vista situaciones o eventos que suceden al mismo tiempo, generan procesos de percepción a los que se accede y se conocen a través de la comunicación. En consecuencia, la relación entre conciencia y comunicación está mediada por objetos especiales de percepción (Luhmann, 2006), como los signos acústicos y ópticos del lenguaje, los cuales cumplen, siguiendo con este autor, la función de acoplamiento estructural entre lo social y la conciencia.

Dicho acoplamiento depende de las distinciones, es decir, la percepción tiene la función de establecer una variedad de diferenciaciones que se especifican a través de la comunicación como: esto y no aquello; mujer y no hombre, joven y no viejo, feo y no lindo (Luhmann, 2006). Así, la conciencia es la fuente que capta una u otra inflexión del curso operativo de la comunicación y de la vida. Por lo que, sólo la conciencia tiene la capacidad de percibir algo, de modo que las percepciones, convertidas en acto de comunicación estimulan la capacidad de elección y sugerir la elección de uno u otro tema en la interacción social.

De lo anterior se concluye que, el sentido relacional de la percepción se basa en que las personas que interactúan en los contextos sociales de convivencia perciben lo mismo, lo cual ofrece una alta seguridad de que todos los integrantes de una comunidad social poseen la misma información.

B) Espacio y percepción

La percepción depende de la relación entre el cuerpo y el espacio. Las personas se mueven, y a partir de eso tienen una percepción particular del mundo, lo habitan y le dan sentido. Por lo tanto, las condiciones de espacio y la relación con el cuerpo generan cierto tipo de percepción a través de los sentidos. Por ejemplo, el tipo de percepción de un estudiante de una escuela ubicada en el campo es distinta a la percepción de un estudiante de ciudad. En la ciudad los objetos tienen más movimiento que se manifiesta con sonidos, múltiples objetos observables, olores y otras personas, condiciones que las hacen menos visibles debido a la prisa con la que se mueven. En el campo todo es más lento, tales condiciones sensoriales influyen en la adquisición del conocimiento (Simmel, 2015). El contraste de situaciones desarrolla un tipo específico de percepción denominada actitud *blasé*, puede definirse como percepción indiferente, se trata de un tipo de percepción paradójicamente insensible (Sabido, 2017). Sin embargo, las personas intentan demostrar constantemente: ser especial, ser diferente, destacarse y esto supone la exigencia de ser miradas.

Por lo tanto, la percepción es consecuencia de la convención personal y social, de los atributos que se asignan al lugar, a las cosas y al momento vivido a través de la comunicación. La comprensión de lo que sucede en una sociedad determinada no puede ir más allá de los modelos de explicación que son aceptados por la misma sociedad. De esta forma, la percepción se configura por sensaciones, visiones e interpretaciones.

C) Percepción indiferente versus exigencia de ser mirado

La mirada es una condición de posibilidad comunicativa, en la interacción social el rostro es el objeto esencial de la mirada. Mirar un rostro o varios rostros posibilita la orientación durante la comunicación ya que permite encontrar en los gestos huellas de estados afectivos. Para Simmel (2015), en el intercambio de miradas existe reciprocidad independientemente del motivo por el cual las personas se miran, sea por flirteo, complicidad o escrutinio. Originándose el efecto de lo que Schutz (1993), denomina la mutua percepción.

La mutua percepción se da por la presencia corporal, es decir, cuando los interlocutores se encuentran, cada uno de ellos da al otro algo más que el mero contenido de las palabras expone sentimientos con un sinfín de matices de acentuación y ritmo. Simmel, utiliza la carta como ejemplo, dice, la carta tiene un defecto, le falta el acompañamiento de la voz, el acento, el gesto y la mímica, que en la palabra hablada son fuente de mayor claridad. Es decir, el cuerpo comunica con su presencia al otro lo que esperan los demás.

La percepción mutua se acompaña de la percepción visual, recurso significativo en reuniones e interacciones en las que se produce el sentido de unión a pesar de la ausencia del intercambio de palabras. Otro ejemplo dice este autor, son los estudiantes en un aula que se miran entre sí, o los obreros que trabajan en un taller o en una fábrica, lo mismo sucede con los soldados que permanecen en un batallón. Las miradas permiten relaciones de complicidad, desatar enfrentamientos, conflictos, malentendidos, esto es, pueden establecer formas de relación simétricas y asimétricas. Las tonalidades emocionales de lo que las miradas hagan sentir dependerán de las formas de relación que se establezcan. Así, reciprocidad, temporalidad e intensidad emocional que se manifiestan en las relaciones sociales son elementos que convergen y distinguen la percepción.

En relación con lo anterior, Luhmann (2006), sostiene que a través de la conversación inicia el proceso de diferenciación y percepción, este proceso reflexivo se despliega por las interacciones sociales. Coincide con Simmel, al considerar que la interacción que ocurre en la presencia cuerpo a cuerpo tiene un efecto de reflexividad que genera una definición común de la situación que se percibe. Por lo tanto, en la percepción se ponen de manifiesto los sentidos, la mirada y oído principalmente.

Metodología

El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de los docentes sobre los procesos de evaluación en el sector educativo privado. Por esta razón, se eligió el enfoque cualitativo como la opción que permitía entender el desarrollo profesional docente a partir de establecer un acercamiento con su cotidianidad laboral. El diseño de la estrategia metodológica se apegó a las recomendaciones dispuestas para el empleo del método relato de vida y la entrevista (Bertaux, 2005; Flick, 2015).

Primero, se estableció contacto con los sujetos de estudio, explicando la intención y el objeto de la investigación. En este caso se destacó su pertenencia al ámbito docente de escuelas privadas, a quienes se les solicitó la concertación de un encuentro personal. En palabras de estos autores, el primer contacto es una forma de establecer un contrato de entrevista y de ser aceptada la propuesta, se establece un pacto que quedará firmado con la frase que en su momento iniciará la entrevista; por ejemplo, me interesa saber, ¿cuál es la opinión que tiene de la evaluación docente que se realiza en su institución educativa?; quisiera que me comentara, ¿cómo es el proceso de la evaluación docente?

Segundo, tomar en cuenta que a través de los relatos de vida emergen testimonios que hablan del mismo objeto social, en este caso, la evaluación docente. De acuerdo con Bertaux (2005), los testimonios se relacionan entre sí y permiten aislar un núcleo común a todas las experiencias recabadas; por ejemplo, según la información obtenida por parte de los docentes, independientemente de los diferentes niveles de estudio y de las diversas categorías que ocupen en los centros educativos, el núcleo común que acuerpa a este gremio profesional es el compromiso, responsabilidad y el adecuado desempeño docente.

Tercero, tomar en cuenta que cuando el docente acepta hablar de su vida, familia, grupos a los que perteneció o pertenece, o hable de situaciones que han sido importantes para él, en ese momento el investigador se inserta en un mundo rico en información que permitirá comprender las acciones de la persona en su contexto. Por lo tanto, los relatos de vida son yacimientos que permiten conocer un objeto social en profundidad (Strauss y Corbin, 2002).

De acuerdo con todo lo anterior, el guion de entrevista se conformó por categorías de análisis acompañadas de preguntas abiertas, orientadas al conocimiento y experiencia vivida

en relación con la evaluación docente. Las preguntas se construyeron siguiendo la propuesta de Taylor (1987) y Kvale (2011). En primer lugar, concertar un encuentro cara a cara con el informante. En segundo lugar, asumir que la entrevista es una conversación entre iguales y no restringirse a un intercambio formal de preguntas y respuestas. Esto permitió la libre comunicación, el entendimiento y participación colaborativa en una doble vía: sujeto-informante y viceversa.

Elección de los informantes

En la investigación cualitativa, la elección de los informantes responde a la disposición de casos organizados de manera que permita su comparación, validez de similitudes y diferencias entre estos. En este sentido, Glaser y Strauss (1967), denominan a este proceso como la incorporación progresiva de informantes, que responde al interés del investigador según sea el mundo social que intenta comprender, y que es producto de las actividades reguladas y de interacciones sociales entre los individuos, cuya ubicación es diferente entre unos y otros. Estas ubicaciones dependen de la posición jerárquica, del rol que se desempeñe, de los intereses individuales y generales, y de las relaciones intersubjetivas, sean de alianza o de oposición, en fin, de todo lo que caracteriza a una persona según las actividades que realice en los distintos ámbitos: laboral, profesional, social y familiar (Bertaux, 2005).

De acuerdo con lo anterior, el investigador requiere de informantes que contribuyan con el aporte de sus experiencias respecto a las relaciones sociales, puntos de vista y evaluaciones sobre el mundo social a investigar. Así, el docente se organiza de acuerdo con la estructura administrativa establecida en el sector público y en el sector privado. Según sea el contexto en el que se desenvuelva, se generarán puntos de vista distintos respecto al trabajo del otro; esto es, el docente inmerso en la educación pública tiene una opinión sobre el trabajo que realiza el docente que labora en una escuela privada, “si se les enseñara a hacer las cosas de esta manera” y, en el caso de los docentes de la escuela privada, “los docentes no saben lo que realmente debe saber un docente” (París, Tejada y Coiduras, 2014, p.12).

Por lo tanto, la variedad de posiciones, percepciones y puntos de vista que ofrecen los actores de una situación social que se quiere investigar, van constituyendo el grupo de informantes (Creus y Alonso, 2011). Tomando en cuenta todo lo anterior, el grupo de informantes para este trabajo se seleccionó de acuerdo con el objetivo planteado, conocer la percepción de los docentes de lenguas extranjeras respecto a la evaluación docente y su relación con la educación continua, considerando el siguiente supuesto: existen aspectos laborales, personales y de desarrollo profesional que influyen en la percepción del docente de lengua del inglés que se desempeña en escuelas particulares, respecto a la forma de aplicar la evaluación docente.

Por lo anterior, en la selección de los informantes se consideró que fueran docentes en lengua inglesa y laboraran en instituciones de educación pertenecientes al sector privado. Así, la elección fue: dos profesores y cuatro maestras, siendo un total de 6 informantes. Cuyas edades oscilan entre los 33 y 45 años. La antigüedad en el puesto es de un promedio de un mínimo de 2 años y un máximo de 6 años. Cada participante cuenta con estudios de maestría en distintas disciplinas, dos con Maestría en Educación Superior, una con Maestría en Administración de empresas, uno Maestría en Gestión de Instituciones Educativas, dos con maestría en enseñanza del inglés. Con la finalidad de conservar su anonimato, se asignó a cada participante una nomenclatura la cual se ha colocado al final la cita de cada relato: Sujeto 1 (s1).

Análisis

Después de la fase de exploración y concluir con la recolección de la información de cada participante, se pasó a la fase analítica y de reflexión sobre las palabras que ofrecieron los informantes. Según Rapley (2014), la interpretación de las palabras se logra a través de un ejercicio permanente que tiene varias etapas: la etapa de transcripción, etapa de lectura analítica y etapa de relectura. Este ejercicio permitió observar los errores o temas que faltaban por tratar. Por ejemplo, en la fase de transcripción de los relatos proporcionados por los docentes, se encontraron temas pendientes de tratar o en los que se profundizó poco. Algunos temas se resolvieron acudiendo nuevamente a informantes que habían dejado abierta la posibilidad de recurrir a ellos de ser necesario. Mientras que otros temas se reservaron para otro momento.

Posteriormente, se empleó el Software de análisis cualitativo MAXQDA 20, el cual facilitó la sistematización de la información (Cisneros, 2000). Primero, se establecieron categorías base y se procedió a la codificación del texto. Dentro del Software MAXQDA las categorías son llamadas códigos y los extractos de texto con información valiosa son denominados segmentos.

Resultados

La legislación educativa vigente en México mandata por igual al sector público y privado. Este ordenamiento contempla la evaluación docente como un procedimiento obligatorio que tiene el objetivo de garantizar ante el mundo que el país proporciona una educación con calidad y que las instituciones públicas y privadas responsables de esta tarea lo hacen en las mejores condiciones avalando que el docente realiza una práctica profesional frente a grupo y está debidamente capacitado y habilitado para hacerlo.

Especialmente en las instituciones educativas del sector privado se realiza la evaluación docente con el propósito de conservar el reconocimiento de validez oficial y continuar ofreciendo este tipo de servicio por el cual cobra. Por esta razón, en este contexto, la forma de llevar a cabo la evaluación docente genera distintas formas de percepción: Percepción de obligatoriedad, Percepción de indefensión, Percepción de secretismo y Percepción de autoeficacia.

Percepción de obligatoriedad

Es una forma de percepción que se origina por la presión que ejerce la autoridad a través del ordenamiento para cumplir con el proceso de evaluación, convirtiéndose en un conflicto que afecta las relaciones entre la institución educativa y el docente. La implementación de mecanismos autoritarios y coercitivos evidencia el ejercicio de poder y diferencias de estatus, que conllevan a la ruptura de relaciones interpersonales en un ambiente de descontento, desventaja, inconformidad e indefensión, “la evaluación a la que soy sujeto es un evento protocolario, burocrático que no tiene trascendencia” (s2). En estas circunstancias se ponen de manifiesto la influencia de los *roles* sociales diferenciados (Dubar, 2002), para mantener y legitimar la potestad institucional. Para este fin, se emplea la figura de docente evaluador, quien ha sido capacitado y certificado para efectuar la evaluación docente, diferenciándose del docente evaluado.

Aunado a ello, se encontró que la evaluación ocurre de manera sincrónica, es decir, que no se atiende la evaluación del hecho a través del tiempo. “Es una evaluación de un solo momento, no es que estén en todo mi proceso en todo mi semestre, sino que me evalúan a

través de un solo día “(s5). Es cuestionable la identificación de las áreas de oportunidad en un solo momento, es necesario que la evaluación sea constante, con seguimiento para que esta sea significativa, de lo contrario se corre el riesgo de emitir un juicio de valor de acuerdo a un ejercicio muestral muy reducido, emitir una valoración general de la actuación docente con base en una muestra no representativa.

Percepción de indefensión

Esta forma de percepción se genera por el interés que tiene la institución educativa perteneciente al sector privado de conservar el permiso para ofertar este tipo de servicio. Esta forma de percepción pone al descubierto la estrecha relación entre el proceso de evaluación y el ámbito económico-laboral (Huges, 2019). Además, devela el papel que desempeña cada actor en este proceso. El papel de la institución es el de conservar el permiso de prestar el servicio educativo. Mientras el papel del evaluador es contribuir al alcance del objetivo institucional. En tanto el papel del docente evaluado consiste en ser el medio a través del cual se alcanza el objetivo institucional.

Estas características afectan el proceso de evaluación ya que se trata de un evento que obedece fundamentalmente a intereses económicos, de ahí la ausencia de una práctica ética de la evaluación basada en el respeto al docente “cuando ellos llegan a observarte pasan dos cosas, primero tu entorno cambia, tu actitud como maestro se modifica y la de tus estudiantes también” (s1). Una observación puntual en el tema es reconocer que no se está evaluando al docente en un ambiente auténtico. La evaluación docente llevada en las instituciones privadas no ocurre en el contexto natural de la clase.

Así la evaluación en el espacio áulico expone al docente ante los estudiantes, ya que el evaluador se impone como la autoridad ejecutora reforzando la percepción de desigualdad e indefensión, puesto que el desacato a las formas evaluativas trae consigo la sanción y en consecuencia la pérdida de empleo, “es una evaluación de un solo momento, no están en todo mi proceso en todo mi semestre, sino que me evalúan a través de un solo día” (s4).

Percepción de secretismo

Secretismo se entiende como la tendencia a mantener en secreto los asuntos (Ricoeur, 2009; Husserl, 2013). En el caso de la evaluación docente, este tipo de percepción se produce por la nula difusión de los criterios evaluativos y la planeación de estrategias, que desemboquen en un proceso de retroalimentación para mostrar las carencias didáctico pedagógicas, áreas de oportunidad y los mecanismos de resolución de deficiencias en el proceso enseñanza – aprendizaje para garantizar la mejora en la práctica profesional docente, “no tienen ni idea de que estás haciendo, ni porque lo estás haciendo, la retroalimentación jamás me la dieron a conocer (s6).

A esto, se suma la falta de calificaciones suficientes del evaluador para brindar una lectura confiable del desempeño del docente, “muchas veces no tienen conocimiento ni de planeación, ni de estrategias ni de nada” (s4). Al no haber una detección de necesidades acertada por parte del evaluador será imposible que el docente identifique que aspectos por corregir o mejorar. En ese sentido, la formación del evaluador juega un papel muy importante en la valoración asertiva del desempeño docente.

Percepción de autoeficacia

Ante un entorno carente de comunicación, en el cual priva el ejercicio del poder institucional, a través de la imposición evaluativa, el desfase de intereses, y ambiente

“blasé” o enfadoso (Simmel, 2015), se crea la percepción de autosuficiencia. Se distingue de las formas anteriores porque es un modo de personalizar la evaluación docente a través de proceso de autoevaluación reflexiva que resuelve los efectos de la evaluación institucional, unidireccional, vertical y carente de socialización, mediante los recursos que le provee el entorno, la interacción dialógica con los estudiantes y con sus pares “evalúo lo que estoy haciendo, cuando hago algo mal en el aula, tengo la capacidad de darme cuenta de lo que estoy haciendo mal” (55). De esta manera, la percepción de autosuficiencia se niega al observador pasivo y se refuerza el compromiso de educar.

Conclusión

La evaluación docente determina las áreas que requieren atención en el quehacer profesional de los maestros de inglés. Esta evaluación se encuentra influida por múltiples factores tales como el perfil del evaluador, los momentos de la evaluación, el desconocimiento de lo que se evalúa, la evaluación como un acto protocolario, los intereses institucionales, la autenticidad del acto evaluador, una retroalimentación asertiva y la autoevaluación como flexión de la práctica.

La percepción de la evaluación docente en el sector privado es resultado del proceso de evaluación que se lleva a cabo para la sobrevivencia económica de los actores involucrados. Se caracteriza porque su entorno de generación es el espacio áulico. En dicho proceso intervienen, la institución, el evaluador, el docente y los estudiantes, quienes cumplen el papel de espectador. Se manifiesta como un acto de obligatoriedad, indefensión, secretismo y autoeficacia.

Referencias

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 41(2), 77-99. <https://bit.ly/3orv2R7>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Editorial Bellaterra.
- Castro, M. y Morales E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista virtual Educare*. 19 (3). <https://bit.ly/3lACl7f>
- Cisneros, C. (2000). La investigación social cualitativa en México. *Revista Forum:Qualitative Social Research Sozialforschung*. 1 (1). <https://bit.ly/3onRhao>
- Creus, A. y Alonso, K. (2011). *Cuestiones metodológicas en torno a la investigación sobre historias de vida*. En Hernández, E. Sancho, J. y Rivas, J. *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 169-171). Editorial Esbrina-Universidad de Barcelona.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Ediciones Balletera.
- Faria, A., Reis, P. y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2) 289-297. <https://bit.ly/3quex8s>
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. <https://bit.ly/3g6sfcW>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gimeno, S. y Pérez G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The discovery of ground theory: strategies for qualitative research*. USA: Aldine transaction A Division of Transaction Publishers New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.)

- Hughes, E. (2019). *On Work, Race, and The Sociological Imagination*. USA: The University of Chicago Press.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (2007). *1º ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Editorial Grao.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Herder.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Nancea ediciones.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002). <https://bit.ly/2VBOGNK>
- París, G., Tejada, J. y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la formación para el empleo en constante [in]definición en Europa. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (2) 267-283. <https://bit.ly/2L7je8c>
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Plan General de Desarrollo de la BUAP 2017-2021. <https://bit.ly/3gak1QY>
- Programa Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés 2020. <https://bit.ly/33HIOZ2>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y Narración I*. Editorial Siglo XXI.
- Sabido, O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Revista Mexicana de Sociología*. 79 (2). <https://bit.ly/3mIRWmr>
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu
- Shinkfield, A. y Stufflebeam, D. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Editorial Paidós.
- Simmel, G., Sabido, O. Zabludovsky, G. (2015). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Análisis en progreso. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos de trabajo No 50. Santiago de Chile: PREAL.
- Tobón, S. (2017). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Watzlawick, P. (2008). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Editorial Herder.
- Zavalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Editorial Narcea Ediciones



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.