

**Identidad profesional docente y políticas educativas.
El caso del modelo del *Management* educativo en Chile.**

**Teachers' professional identity and educational policies.
The case of the educational *Management* model in Chile.**

Estudiante: Camila López González

Tutor: Dr. Carles Monereo Font

TFM ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2015 - 2016



Resumen

La transformación del trabajo docente en el contexto del nuevo *management* público en Chile - sobre todo a través de las políticas de evaluación e incentivos al desempeño- instala nuevos referentes basados en la competencia técnica, la rendición de cuentas, los estándares, los resultados y el emprendimiento individual que interpelan las identidades profesionales de los docentes. La literatura plantea la necesidad de estudiar cómo opera esta interpelación identitaria a nivel local, sin embargo, los análisis realizados se aproximan al fenómeno objeto de estudio únicamente desde un nivel -institucional o intrapersonal- acotando la comprensión holística y sistémica que tenemos del mismo. Con el objetivo de contribuir al conocimiento teórico y/o a la mejora de las prácticas educativas, el presente anteproyecto de tesis pone el foco en las implicaciones que tienen las actuales políticas públicas de Evaluación Docente en la identidad profesional del profesorado. Para ello se propone un estudio de caso longitudinal, abordados desde un enfoque fenomenológico y hermenéutico, en el que se aplica un método basado en evidencias recíprocas. Este método optimiza el abordaje del fenómeno estudiado ya que avanza desde lo externo, explícito y declarado, a lo interno, implícito y menos consciente, permitiéndonos profundizar en la identidad docente al realizar un análisis en tres niveles: intrapersonal, interpersonal e institucional.

Palabras clave: *identidad docente, evaluación docente, políticas educativas, modelo del Management educativo, incidentes críticos.*

Abstract

The transformation of teaching in the context of new public management in Chile -especially through assessment policies and performance incentives- has established new referents based on technical competence, accountability, standards, results and individual enterprise that challenges the professional identities of teachers. The literature suggests the need to study how this identity's interpellation operates locally, however, the analyzes of the studies only approach the phenomenon from an institutional or intrapersonal level which limits the holistic and systemic understanding we have of it. In order to contribute to the theoretical knowledge and/or to improve educational practices, this doctoral dissertation focuses on the implications of current public policies about Teacher Evaluation and how these policies relate to the professional identity of teachers. Proposed herein is a longitudinal study case, approached from a phenomenological and hermeneutic perspective, in which a method based on reciprocal evidences is applied. This method optimizes the approach of the studied phenomenon as it advanced from the external, explicit and declared, to the inner, implicit and less conscious, allowing us to deepen our understanding of teachers' identity and perform an analysis on three levels: intrapersonal, interpersonal and institutional.

Keywords: *teacher identity, teacher evaluation, educational policies, educational Management model, critical incidents.*

Índice

1.	Introducción.....	3
2.	Descripción y justificación de la temática.....	3
	2.1. Política y educación: el enfoque del Nuevo <i>Management</i> Público en Chile.....	4
	2.2. La Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile.....	5
	2.2.1. Diferentes reacciones ante la Evaluación Docente como instancia formativa.....	7
	2.2.2. El estado actual de la cuestión.....	7
	2.3. Docentes competentes: hablando de identidad.....	9
	2.3.1. Identidad docente: de la interpelación a la comprensión.....	9
	2.3.2. El paradigma dialógico de la identidad.....	11
	2.3.3. Incidentes Críticos y Cambio.....	12
3.	Objetivos y pregunta de investigación.....	13
4.	Diseño metodológico de la investigación.....	15
	4.1. Participantes.....	17
	4.2. Instrumentos.....	17
	4.3. Procedimiento.....	21
	4.3.1. Recogida de información.....	21
	4.3.2. Análisis de datos.....	24
	4.4. Relación de los objetivos y el diseño metodológico.....	25
5.	Cronograma.....	26
6.	Referencias bibliográficas.....	27
7.	ANEXO 1.....	31
8.	ANEXO 2.....	32

1. Introducción

Este trabajo de final de máster de la especialidad de investigación psicoeducativa se titula “Identidad profesional docente y políticas educativas. El caso del modelo del *Management* educativo en Chile” y se inserta en la línea de investigación *Estrategias de enseñanza, identidad profesional y formación del profesorado* del grupo de investigación IdentitES de la Universidad Autónoma de Barcelona. En concreto, el trabajo tiene como finalidad presentar a grandes rasgos la investigación doctoral que se pretende llevar a cabo en los próximos cursos en el marco del programa de Doctorado conjunto en Psicología de la Educación (DIPE), y por tanto, constituye un anteproyecto de tesis.

El documento está organizado en seis apartados. Después de esta introducción, describimos la temática que se pretende investigar, apoyándonos en los referentes teóricos del ámbito de estudio y justificando la relevancia en el contexto actual para, posteriormente, dar paso a la explicitación de la finalidad, objetivos y preguntas de investigación. A continuación presentamos un esbozo del diseño metodológico previsto para abordar el fenómeno estudiado, y su relación con los objetivos de la investigación. Seguidamente, presentamos un cronograma con la planificación temporal de las tareas que componen este estudio y, en el último apartado, señalamos la bibliografía que hemos utilizado como referencia en el presente trabajo y que sustenta su elaboración.

2. Descripción y Justificación de la temática

A partir de la crisis económica de los 80, en Latinoamérica comienza a desarrollarse un proceso de desacreditación de la imagen de “lo público”, asociada a la ineficacia de los Estados para enfrentar los desafíos mercantiles del momento (Puiggrós, 1996). Esto genera un contexto de desconfianza en la administración pública, que facilita múltiples cambios en las formas tradicionales de gestión, culminando con la reorganización de las funciones del Estado a partir de una lógica neoliberal (Fardella, 2013). En este contexto de cambio, las políticas se reorientan; los servicios estatales son descentralizados y tecnologizados en pos del empoderamiento del ciudadano, quien comienza a orientar su desempeño laboral a partir estándares de eficiencia e incentivos económicos (Sisto, 2015). Nos referimos a lo que algunos autores (Fardella, 2013; Ranson, 2008; Sisto, 2012; Thomas & Davis, 2005) han denominado Nuevo *Management* Público -a partir de ahora *NMP*-, un enfoque administrativo que instala a la empresa privada como el principal modelo de eficacia a imitar por los servicios públicos.

En medio de esta creciente influencia política de corte neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos se vieron envueltos en importantes cambios estructurales con repercusiones en múltiples niveles. En la mayoría de los países de la región (Argentina, México, Brasil, Colombia, Chile, entre otros) el *NMP* fue impactando gradualmente en todos los ámbitos educativos: desde modificar el salario de los docentes hasta producir cambios significativos en los contenidos curriculares (Puiggrós, 1996). Esto ha provocado dinámicas sociales que, además de impactar en las condiciones laborales, también se han colado en las identidades sociales,

volviéndose cada vez más individualizadas (Thomas & Davis, 2005). En este contexto, la estabilidad y la seguridad laboral se han visto desplazadas por la flexibilidad, la precariedad y la fluidez, afectando directamente a la capacidad subjetiva con que las personas construyen su identidad (Battistini, 2009).

2.1. Política y educación: el enfoque del Nuevo *Management* Público en Chile

En el caso de Chile, las reformas impuestas por el *NMP*-disminución de la responsabilidad estatal e ingreso del mundo privado en la gestión de la educación- han producido progresivamente el desmantelamiento de la educación, la que ha adoptado un nuevo sentido bajo el alero de un modelo mercantilizado en el que pruebas estandarizadas y sistemas de clasificación cuantitativa se hacen sinónimos de calidad, significando una mirada muy estrecha de asumir este concepto (Assaél *et al.*, 2011). Estas reformas comienzan durante el gobierno militar¹ y continúan - aunque de forma más difusa- en los gobiernos posteriores hasta la actualidad, impactando a través de cambios estructurales relacionados con la privatización que dan un giro radical en la forma de comprender la educación. Para enmarcar esta investigación, nos referiremos a dos de ellos.

En primer lugar, se integró una nueva figura en la educación: los sostenedores, encarnada por municipios² o agentes privados. Los sostenedores se configuraron como los responsables directos en la gestión de las escuela estatales, tanto de primaria como de secundaria. Con ello, la educación chilena comenzó a operar a través de un **sistema de subvenciones** donde el Estado prestaba ayuda económica a colegios particulares esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales, con la particularidad que los sostenedores privados no estaban obligados a rendir cuentas sobre dichos recursos. En segundo lugar, la privatización afectó al profesorado, el que perdió su carácter de funcionario público y comenzó a regirse por las leyes laborales generales, asumiendo flexibilidad absoluta en su contratación y baja sustantiva en sus salarios y condiciones laborales (Sisto, 2012), condicionadas por la paga estatal que recibía el centro donde impartía clases.

Según Assaél *et al.* (2011), el sistema de subsidios tenía por objetivo explícito introducir mecanismos de competición entre los centros educativos: si los establecimientos generaban mejores resultados académicos podrían captar más alumnos, y por lo tanto, recibirían mayor subvención estatal. Para sostener el sistema de subvenciones, también comenzaron a implementarse **sistemas de medición de la calidad de la educación** (pruebas nacionales estandarizadas para alumnos, rendición de cuentas de los docentes, acreditaciones dirigidas a los centros educativos), y diferentes formatos de incentivos económicos que los validaban. Entre los diferentes sistemas de medición, la evaluación del desempeño docente ha sido uno de los más polémicos.

Los orígenes de la Evaluación Docente encuentra sus raíces en el advenimiento de la democracia, la que instauró un nuevo discurso gubernamental que puso el foco en los docentes como principales responsables del deterioro de la educación (Carrizo, 2012), y que por tanto, defendía los sistemas de medición de su desempeño como instancias formativas que potenciarán la

¹ Encabezada por el Comandante en Jefe del Ejército, Augusto Pinochet Ugarte, entre 1973 y 1990.

² Unidades mínimas de gobierno local

calidad de la educación (Sun, Madrid, Rojas, & Peña, 2015). En el año 2003 y después de un largo camino de negociaciones, Chile comenzó a implementar por primera vez el sistema de Evaluación Docente, convirtiéndose en uno de los primeros países latinoamericanos en la aplicación de estos programas. Esto supuso la coordinación de los 345 municipios que administran establecimientos educacionales a lo largo de todo el territorio nacional, además del desarrollo de métodos que permitieran informar los resultados de la evaluación; todo esto con la intención de que cumpliera con un propósito formativo y de retroalimentación, tanto para docentes y directivos como para el sistema educacional en su conjunto (Flotts & Abarzúa, 2011).

Sin embargo, existen otras interpretaciones (Assaél *et al.*, 2011; Catalán & González, 2009; Fardella, 2012; Sisto, 2015) que hacen una lectura diferente de la situación, argumentando cómo estas políticas educativas interpelan directamente a sus identidades profesionales, estableciendo nuevos criterios de demarcación que instalan creencias en los ciudadanos sobre lo deseable, sobre el camino que deben seguir para tener éxito o para ser “el mejor”. Desde esta perspectiva, el desempeño laboral se comprende como una cuestión individual en la cual los trabajadores públicos orientan su desempeño según los criterios establecidos por los mismos diseñadores de las políticas (Sisto, 2012). En este sentido, el progreso educativo ha dejado de ser un discurso que habla de mejorar la calidad de la educación para todos y se ha convertido en un discurso de supervivencia personal, una forma de evitar el fracaso.

En este contexto de tensiones y justificaciones se hace necesario estudiar cómo opera esta interpelación identitaria a nivel local (Thomas & Davies, 2005), sobre todo considerando la profundidad que adoptan los estándares impuestos en la subjetividad de los profesores (Fardella & Sisto, 2015). Guiados por esta intención, los siguientes apartados, por una parte, revisan la trayectoria de evolución y situación actual de la Evaluación Docente en Chile, y por otra parte, explican una aproximación para abordar el estudio de la identidad.

2.2. La Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile

La construcción de la propuesta de evaluación fue llevada a cabo mediante el acuerdo de una comisión formada por representantes de la Asociación de Municipios, del Colegio de profesores y del Ministerio de Educación, denominada “Comisión Técnico Tripartita sobre la Evaluación del Desempeño Profesional Docente”. La Comisión asumió la tarea de replantear el sistema de calificaciones propuesto hasta la fecha³, el cual nunca llegó a aplicarse debido a las resistencias del profesorado ante un proceso evaluativo que consideraban punitivo, mal fundamentado y no orientado al desarrollo profesional (Assaél & Pavez, 2008). Para revertir esta situación, las negociaciones de la Comisión se orientaron a promover una evaluación formativa, con estándares de desempeño explícitos y previamente estipulados, que alcanzaron un marco de acuerdo respecto a las características centrales de la evaluación y de sus estándares a través de la aprobación del *Marco para la Buena Enseñanza* (Sun *et al.*, 2015), el libro blanco actual base de las buenas prácticas docentes en Chile.

³ Recogido en el Decreto del Estatuto de los Profesionales de la Educación el año 1991 (Ley 19.070)

Entre los aspectos más relevantes, el informe final de la Comisión estipula que: (1) el **objetivo** formativo pretende contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad del alumnado y aportar información valiosa a cada uno de los actores educativos; (2) el **contenido** a evaluar es la calidad de la enseñanza, a partir del cumplimiento de los criterios establecidos en el Marco de la Buena Enseñanza por parte del docente durante su ejercicio y en su propio contexto de trabajo; (3) las **consecuencias** de la evaluación suponen un proceso de autorreflexión respecto de su desempeño profesional, que le permita potenciar sus fortalezas y superar sus debilidades; finalmente, (4) se evaluarán todos los docentes de aula de educación municipal en una **periodicidad** de cuatro años, a excepción de aquellos que hayan obtenido un resultado insatisfactorio (Flotts & Abarzúa, 2011).

Los parámetros de evaluación establecen cuatro niveles de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado. Los docentes que queden en los dos niveles superiores -Competente y Destacado- tendrán acceso prioritario a diferentes beneficios y oportunidades de desarrollo profesional (como aumento en su remuneración mensual, ventajas en los concursos, participación en seminarios académicos, pasantías en el extranjero), además de la posibilidad de optar a la *Asignación Variable por Desempeño Individual*, un incentivo económico que se otorga por buenos resultados en una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Estos docentes también podrán ingresar a la llamada *Red Maestros de Maestros* (Sun *et al.*, 2015). Quienes son miembros de la Red pueden restar horas de aula con el fin de desarrollar proyectos para trabajar con sus pares, como talleres, tutorías o asesorías (Sisto, 2012).

Por su parte, los profesores evaluados con desempeño Básico o Insatisfactorio podrán acceder a los *Planes de Superación Profesional*, que consisten en cursos gratuitos destinados a superar sus debilidades. Los docentes que obtengan la evaluación de nivel Insatisfactorio deberán evaluarse nuevamente al año siguiente. Si el resultado de la segunda evaluación resulta nuevamente Insatisfactorio, deberá dejar la docencia durante el curso para someterse a un *Plan de Superación Profesional con un docente tutor*, después del cuál será sometido a una tercera evaluación. En caso de mantener el desempeño Insatisfactorio, el docente deberá abandonar el sistema municipal (Assaél & Pavez, 2008).

El proceso de la evaluación docente dura aproximadamente cuatro meses desde que le avisan al docente que va a ser evaluado hasta que le entregan los resultados. Los instrumentos utilizados para determinar el nivel de desempeño docente son la *Autoevaluación*, los *Informes de Referencias de Terceros* (Director y Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica), una *Entrevista por un Evaluador Par* y el desarrollo de un *Portafolio* que exige al docente presentar evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica (Flotts & Abarzúa, 2011). El portafolio es lo que más pondera en la evaluación; en él, el docente reporta un producto escrito y un registro audiovisual consistente en una grabación en vídeo de una clase de 40 minutos; la fecha y hora de la grabación se avisan con un mes de antelación.

2.2.1. Diferentes reacciones ante la Evaluación Docente como instancia formativa

El discurso sobre la relevancia de los sistemas de medición como instancia formativa -mantenido por los diferentes Gobiernos desde la instauración de la democracia- se ve en jaque ante la manifestación de otras voces que apelan a una realidad que cuestiona su auténtica funcionalidad.

Desde una visión interna, Carlos Eugenio Beca, miembro de la *Comisión Tripartita* encargada de desarrollar la Evaluación Docente, reconoce que la propuesta del Panel no consideró la participación del profesorado ni de otros actores educacionales en el diseño de los cambios sugeridos, relegando la tarea a expertos, sostenedores y directores como únicos actores válidos. Ese es uno de los motivos por los que el profesorado ha considerado que la evaluación tiene un carácter punitivo ya que excluye a los docentes que muestran mal desempeño, convirtiéndose más en una amenaza que en una oportunidad formativa (Beca, 2010).

Como una visión más externa, encontramos a Piia Seppänen, investigadora del *Centre for Research on Lifelong Learning and Education* de Finlandia, quien declaró para un periódico de renombre nacional⁴ que, a través de los mecanismos de evaluación estandarizada e incentivos por rendimientos, como el que defiende el Gobierno chileno, la educación pública abandona uno de sus objetivos fundamentales: la formación de ciudadanos comprometidos con su país, con la democracia como sistema de resolución de conflictos y con la valoración de la comunidad y de su entorno. La investigadora explica que, en lugar de servir como un recurso de formación, lo que hacen este tipo de evaluaciones continuas es perjudicar el proceso educativo.

Desde el enfoque del *NMP* explicado en el primer apartado, se entiende que los sistemas de medición basados en políticas de incentivos colonizan las vidas y producen nuevas subjetividades (Ranson, 2008), ya que desafían directamente los modos tradicionales del vínculo entre empleador -Estado- y trabajador -empleado público-, interpellando a las identidades profesionales de los docentes a partir de criterios de demarcación que establecen lo que será un desempeño adecuado, y determinando quién será incluido y quién será excluido de la categoría de buen profesor (Sisto, 2012).

2.2.2. El estado actual de la cuestión

Gracias a las sustantivas aportaciones y esfuerzos que han realizado diferentes grupos organizados en pro de una educación gratuita y de calidad -profesores comprometidos con su vocación, movimientos estudiantiles, académicos críticos y numerosas manifestaciones y paralizaciones a nivel nacional- en el año 2015 la situación educativa da un giro emblemático. A través de la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20845, 2015) se establece el fin al lucro de los establecimientos escolares que reciben dinero del Estado, además de prohibir la selección de los estudiantes en función de sus antecedentes académicos o familiares. La decisión legislativa supone un cambio histórico para el sistema de subvenciones y pone en jaque a los

⁴ En entrevista ofrecida al periódico El Mercurio el 29 de noviembre de 2010

sostenedores particulares, que deben decidir si seguir o no con sus centros educativos de una forma que podríamos interpretar casi altruista.

A esto se suma, en el año 2016, una segunda gran reforma educacional: La Ley de Carrera Docente (Ley N° 20903, 2016), cuyo objetivo es dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones (asegurando formaciones de calidad, acreditación de las carreras universitarias de pedagogía⁵ y evaluación constante del tipo de formación que reciben los alumnos). Aunque el foco principal de esta ley es la formación inicial de nuevos docentes, su puesta en marcha también considera a los profesores que están en ejercicio y afecta de lleno al proceso de Evaluación Docente comentado anteriormente.

A través de la Carrera Docente los profesores en ejercicio pasarán por un proceso de *Encasillamiento*⁶ y quedarán clasificados por tramos; tres tramos serán obligatorios (Inicial, Temprano y Avanzado) y dos serán voluntarios (Superior I y Superior II). El avance de un tramo a otro significará la posibilidad de asumir nuevas responsabilidades y mayores remuneraciones (Ley N° 20903, 2016).

El discurso del gobierno plantea la nueva ley como un avance en la dignificación del profesorado, sin embargo, las constantes manifestaciones nacionales (movilizaciones estudiantiles, paros de profesores, debates públicos) interpretan lo contrario. Académicos relevantes relacionados con las ciencias de la educación declaran que la ley no recoge la investigación de las últimas décadas; por el contrario, lo que hace es aplicar principios que vienen de otras disciplinas al mundo de la educación, como el *management* promovido desde los recursos humanos (Cornejo, 2015).

La Carrera Docente funcionará a través de dos instrumentos: evaluación de conocimientos específicos de la disciplina que el profesor imparte y un portafolio profesional de competencias pedagógicas sobre su desempeño en el aula. Ambas evaluaciones se aplicarán cada cuatro años. Desde la perspectiva de la comunidad académica (Cornejo, 2015), la reforma no plantea cambios significativos en la materia, pero sí ofrece un nuevo escenario para los docentes, quienes nuevamente se ven implicados en un proceso de identificación respecto a su desempeño, esta vez, desde el desconcierto de una evaluación que no saben cómo se aplicará.

En este nuevo y confuso escenario se vuelve fundamental que la academia siga profundizando en la comprensión del fenómeno, a la vez que plantee nuevas formas que permitan avanzar en su análisis e interpretación. Sorprendentemente, son pocos los autores que han investigado las nuevas identidades docentes a nivel nacional en profundidad; la literatura revisada, o bien centra el análisis en un plano interpsicológico (Catalán & González, 2009; Fardella, 2013; Sisto, 2012; Fardella & Sisto, 2015), o bien aborda el fenómeno desde un nivel institucional macro (Assaél *et al.*, 2011; Beca, 2010), mediante el análisis de textos oficiales del Ministerio de educación, discursos políticos y manuales de diferentes programas (Fardella, 2012; Sisto & Fardella, 2011). El hecho de limitar el foco de interés a un sólo nivel impide comprender

⁵ Análogo chileno a la formación de la carrera de Magisterio en España.

⁶ Se ha denominado "Encasillamiento" al proceso de categorización laboral en el que entrarán los docentes a partir del año 2017 con el objetivo de nivelar su clasificación de la Evaluación Docente con la clasificación propuesta por la Ley de Carrera Docente.

identidad en el contexto, ya que dificulta la observación de la influencia sistémica que se produce en la actividad compartida entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, obstaculizando -en último término- el análisis del diálogo a partir del cual el docente construye su identidad.

2.3. Identidad docente: de la interpelación a la comprensión

Existen numerosas investigaciones nacionales (Catalán & González, 2009; Cornejo, 2015; Fardella & Sisto, 2015; Sisto, 2012) que reportan malestar entre el profesorado y la pérdida de identificación con las nuevas tareas y roles sociales asignados a partir de la Evaluación del Desempeño Docente. Para Fardella & Sisto (2015), los fundamentos en los que se sostienen las nuevas regulaciones del modelo profesional conllevan una gramática del mundo y del sujeto que se cuele en la intimidad del docente, influyendo en la forma que tiene de comprender su identidad y de desarrollarse profesionalmente. Los profesores se ven cuestionados desde un sistema de evaluación estatal que además de presuponer lo que es ser “buen” o “mal” profesor, establece una división entre ellos, marcando la imagen del ícono del desarrollo profesional docente a través de la Red Maestro de Maestros (Sisto, 2012). De esta forma, más que relaciones de colaboración, se instala una cultura de competencia.

Desde esta perspectiva, el sentido principal de la evaluación docente como instancia formativa se desvanece: los docentes comienzan a construir “simulaciones pedagógicas”, planificando y calculando acciones con el fin de satisfacer las demandas externas y ser evaluados positivamente frente al creciente flujo de vigilancia al cual están expuestos (Assaél *et al.*, 2011). Nosotros defendemos que no hay nada intrínsecamente malo en los números, ya que proporcionan una manera ágil de hacer comparaciones e identificar aquellos establecimientos que pudieran necesitar apoyo adicional, sin embargo, las estadísticas deberían ser consideradas como punto de partida para la investigación que, más que dar respuestas o explicaciones sobre la realidad, conduzcan a formular nuevas preguntas (Wrigley, 2013). Quizás la clave esté en cómo reconducir la evaluación para que favorezca el desarrollo de prácticas pedagógicas de una manera auténtica, que entienda la noción de “docente competente” a partir del desarrollo de la propia identidad profesional.

2.3.1. Docentes competentes: hablando de identidad.

Durante muchos años se ha entendido que un docente estratégico⁷ es aquel que está en condiciones de ajustar sus prácticas, de forma deliberada, al contexto de cada materia y alumnado, y movilizar sus recursos a las demandas que pudieran producirse en el aula de manera inesperada (Monereo, Pozo y Castelló, 2001). De hecho, podríamos argumentar que los cánones establecidos por el sistema de Evaluación Docente chileno apelan a esta concepción. Sin embargo, por más ajustada y contextual que parezca la propuesta, la realidad es que no considera situaciones conflictivas de gran impacto emocional en las que el docente quede comprometido desde su rol. Son este tipo de contingencias las que han obligado a replantear la

⁷ Si bien, la noción de docente competente es diferente a la de docente estratégico, para efectos de comprensión del texto, equiparamos el sentido de su definición: docente capaces de reflexionar sobre su identidad y adaptarla a las exigencias del contexto.

noción del docente estratégico. Ya no basta con que el docente decida qué hacer y qué decir en cada momento, sino que se trata de que sea capaz de indagar en su identidad para adoptar una nueva versión de sí mismo, coherente con las exigencias que la situación le plantee (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato & Weise, 2009).

En este mismo sentido parece ir la demanda de los docentes frente a las políticas de fortalecimiento de su profesión, quienes reparan en que no se está realizando una lectura auténtica de su labor y que, por lo tanto, no hay un reconocimiento de su singularidad laboral (Fardella & Sisto, 2015). Las estrategias peculiares de cada docente, su individualidad, quedan relegadas a una grabación estandarizada que no representa el contexto auténtico del aula (ya que modifica sus condiciones) y a un portafolio auto-justificativo en el que deben dar cuenta de por qué hacen lo que hacen. Todo esto, sin considerar que las funciones docentes van mucho más allá de su desempeño en el aula, e implican relaciones interpersonales con colegas y con otros miembros del centro donde trabajan, y relaciones de colaboración con los estudiantes y las familias.

Las intenciones formativas de la evaluación chocan con un creciente sentimiento de malestar por parte de los profesores, quienes exigen el reconocimiento de su trabajo, de aquello que sucede en el espacio cotidiano (Fardella & Sisto, 2015). Si lo que pretendemos es formar docentes estratégicos, flexibles, que puedan adaptar sus decisiones a las contingencias del momento, además de reflexionar sobre los cambios que estas situaciones promueven, quizás sería conveniente repensar el sistema de evaluación, y muy especialmente su implementación; la literatura científica ha subrayado los efectos determinantes que tiene la evaluación sobre el aprendizaje y sobre las prácticas, creencias y sentimientos de los profesores (Catalán & González, 2009). De ahí la necesidad de comprender cómo se posicionan los docentes en relación a la implementación de esta política de evaluación e incentivos.

En los últimos 5 años, el número de publicaciones que abordan la concepción del docente estratégico a partir de la Identidad Profesional se ha incrementado notablemente (Monereo, 2016). La nueva conceptualización implica dejar atrás la idea de adquirir herramientas aisladas para enfocarse en quién es esa persona como docente, cómo se posiciona y qué concepción tiene de la enseñanza y el aprendizaje. Ya no es necesario determinar qué tipo de conocimiento debe acumular el profesor para que evolucione - linealmente - de un estado novel a uno experto, sino comprender cómo el profesor otorga sentido a su práctica profesional (Akkerman & Meijer, 2010). En este sentido, el paradigma dialógico de la identidad está centralizando actualmente el debate en la investigación psicoeducativa.

2.3.2. El paradigma dialógico de la identidad

Existen diferentes formas de aproximarse a la Identidad Docente; el mismo sistema de evaluación constituye un ejemplo a través de las cuatro categorías que establece: docente destacado, competente, básico e insatisfactorio. Sin embargo, en la última década, el foco se ha alejado de la clasificación y etiquetación a partir de perfiles o patrones docentes, que de algún modo tienden a acotar y restringir la labor docente, para intentar comprender mejor a un sujeto dialógico que se encuentra inmerso en constantes conflictos, tensiones, negociaciones y acuerdos, consigo mismo y con lo que le rodea (Akkerman & Eijer, 2011). Desde esta visión, enmarcada en el denominado paradigma del yo dialógico o *Dialogical Self Theory* (propuesta por Hermans el año 1993), el docente es representado como un profesional que debe construir y desarrollar distintas posiciones o *I-positions*, para afrontar las diversas contingencias que se producen en su quehacer docente.

La *Dialogical Self Theory* (a partir de ahora DST) es una teoría que ofrece un marco conceptual innovador, ya que añade una nueva perspectiva a la explicación del comportamiento humano que integra tradiciones de oriente y prácticas de occidente, configurándose como un puente teórico de amplio abordaje explicativo (Hermans & Gieser, 2012). Mezcla bases epistemológicas postmodernistas y modernistas con el objetivo de ofrecer un marco teórico preciso a la hora de abordar la identidad como unidad de análisis e intervención (Akkerman & Eijer, 2011). En sus inicios, la aplicación se enmarcó en la psicología clínica, pero rápidamente se extendió a otros ámbitos, mostrando una gran utilidad en el área educativa (Ligorio, 2012). Nos adscribimos a esta teoría para desarrollar el paradigma, procurando clarificar su utilidad en el marco de esta investigación.

El concepto de *self* en la DST se refiere a un constructo molar y complejo que conforma la identidad (Monereo *et al.*, 2009). Esta teoría entiende que el *self* está compuesto por diferentes posiciones que nos dan voz para actuar en cada momento (Hermans & Gieser, 2012). Estas posiciones pueden ser **internas** (*I-positions*), en el sentido que el sujeto atribuye las voces a sí mismo, **externas** (otros-en-mi), donde el sujeto reconoce que las voces son de otros, y **exteriores**, que se refieren a las voces incorporadas en nuestra mente a partir de normas, reglas sociales o instancias superiores. Estas voces dialogarán de diferente forma en función del tipo de relación que establezcan las diversas posiciones: conflictivas o no-conflictivas. Por ejemplo, podríamos decir que un docente mantiene una relación conflictiva entre la posición de liderazgo que adopta en el aula y la posición sumisa que adopta en el contexto de la Evaluación Docente, condicionada por el “deber ser” que establece el Marco de la Buena Enseñanza (voz de otros-en-mi) y fortalecida por la cultura del centro, que otorga especial relevancia a los sistemas de evaluación (voz exterior). De esta manera, el *I* o Yo se mueve de una posición a otra, construyendo continuamente nuestra identidad a través de las negociaciones que hace con las otras posiciones, en las cuales aprueba, manifiesta desacuerdo, entiende, se opone, contradice, cuestiona, reta e incluso ridiculiza a otras posiciones (Akkerman & Meijer, 2010). Dicho de otra forma, desde el paradigma dialógico, un cambio en la identidad supondrá un cambio en las *I-positions* que generalmente será parcial (de algunas posiciones), no global.

Esto permite comprender el *self* como un proceso más que una entidad, un coherente “estar siendo” que consciente o inconscientemente se (re)construye y es (re)construido en interacción con los contextos culturales, gente e instituciones con las que se vive y aprende. En este sentido, podríamos decir que las posiciones están contextualizadas y variarán en función de las circunstancias que pasemos y las relaciones interpersonales que tengamos. Desde este punto de vista, la concepción de docente estratégico cambia: un docente será estratégico o competente en la medida que presenta posiciones apropiadas o ajustadas a las contingencias a las que deba hacer frente en sus clases (Monereo, 2016). Esta nueva conceptualización arroja una luz para comprender cómo el profesor otorga sentido a su práctica profesional, ya que favorece una aproximación contextualizada y auténtica de su labor profesional. Por una parte, otorga un papel decisivo a las contingencias que activan las posiciones del docente, y por otra, subraya la relevancia de que conozca sus posiciones, para que así pueda regularlas y actuar de forma estratégica.

2.3.3. Incidentes Críticos y Cambio

Como decíamos, son las contingencias que se producen en el desarrollo de la labor docente las que nos permitirán examinar las posiciones que adopta un docente para gestionar el problema y observar su capacidad para darle una solución satisfactoria en ese contexto. Dentro de los diferentes tipos de contingencias, los eventos resultan más significativos para realizar dicho análisis son los que desestabilizan al sujeto por superar un determinado umbral emocional (Monereo *et al.*, 2009; Monereo *et al.*, 2013; Weise & Sánchez, 2013), que han sido denominados Incidentes Críticos (a partir de ahora IC).

Los IC aparecen cuando surge una disonancia entre una situación conflictiva que emerge de forma inesperada y las expectativas e intenciones de este profesor, de manera que se desestabiliza emocionalmente y pierde el control, actuando de forma inapropiada o incoherente con sus propios principios docentes (Weise & Sánchez, 2013). Su interés radica en que el docente se ve obligado a hacer cambios, ya que presentan una nueva situación en la que el sujeto debe acomodar sus *I-position*, y en algunos casos hasta construir una nueva posición (Ligorio, 2012). Este nuevo escenario puede tener un sentido positivo o negativo, que estará determinado por la subjetividad del docente, pero siempre lo sitúa en un momento sensible para revisar sus posiciones identitarias e introducir cambios en ellas, lo que a su vez repercute en las dinámicas grupales e institucionales en las que está inscrito (Monereo, 2016). Se trata de un continuo diálogo entre lo público y lo privado, donde el *self* reproduce una mini-sociedad en la cual interactúan posiciones internas y externas (Hermans, 2014).

Existe bastante consenso a la hora de definir las dimensiones determinantes de un cambio (Catalán & González, 2009; Monereo *et al.*, 2009; Weise & Álvarez, 2013), aspecto clave para poder observar cómo el docente acomoda sus posiciones a los diferentes contextos. En primer lugar encontramos el conjunto de creencias, concepciones y teorías -explícitas e implícitas- que tiene el docente sobre cuál es su función profesional y sobre qué, cómo y cuándo debe enseñar y evaluar unos determinados contenidos. En segundo lugar, aparecen las emociones y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente, que actúan como filtro en la interpretación de la experiencia. Finalmente están las estrategias o procedimientos

de enseñanza, evaluación y gestión de incidentes críticos. Dicho esto, podríamos asumir que una *I-position* es una agrupación de concepciones, estrategias y sentimientos que se expresan a través de una voz, que a su vez está en diálogo con otras voces (Monereo, Weise & Álvarez, 2013).

Es importante destacar que los IC siempre remiten a situaciones concretas y específicas, por tanto, su análisis debe hacerse de forma contextualizada en relación con las concepciones, estrategias y emociones que el docente pone de manifiesto (Weise & Sánchez, 2013). Además del contexto directo donde sucede el IC, la aproximación dialógica implica analizar el movimiento de las posiciones en todos los niveles (Akkerman & Meijer, 2010; Hermans, 2014; Monereo, 2016). Esto conlleva observar (1) cómo, en diferentes situaciones profesionales, el profesor toma y cambia una *I-position* en respuesta a lo que sucede en el ambiente, y (2) cuál es la narrativa del docente en términos de pasado, historias locales y futuros, así como las condiciones socioculturales de su entorno.

Tal como señalamos al final del *apartado 2*, para realizar estudios sobre identidad, es de suma relevancia analizar los contextos directos en los que ésta se configura, puesto que es la actividad específica que se desarrolle en ellos la que determinará sus procesos de construcción. En base a la literatura revisada, creemos que una forma óptima para abordar el estudio de la construcción identidad en el contexto de la Evaluación Docente, tendría que considerar 3 niveles: intrapersonal, interpersonal e institucional. El comprender las diferentes formas de hacer de cada nivel, por una parte, nos permitiría acceder a las voces internas, externas y exteriores que configuran la identidad docente, y por otra, potenciaría la colaboración de las partes. Es justamente la colaboración en la intersección de los diferentes sistemas de actividad la que podría conducir a la elaboración y transformación de las prácticas implicadas (Engeström & Sannino, 2012).

3. Objetivos y preguntas de Investigación

La finalidad de este anteproyecto de investigación es estudiar las implicaciones que tienen las políticas públicas chilenas de Evaluación Docente sobre la identidad profesional del profesorado a nivel intrapersonal, interpersonal e institucional.

Tal como comentamos en el marco teórico, el paradigma adoptado en esta investigación entiende que los cambios en la identidad supondrán cambios en las *I-position*, que se expresan mediante una voz y suponen modificaciones en las concepciones, estrategias y sentimientos.

En torno a estos términos, nuestra finalidad se concreta en 3 objetivos con sus respectivas preguntas de investigación.

1) Describir y analizar los principales incidentes que encuentran los profesores en el proceso de Evaluación Docente.

¿Cómo son los incidentes críticos que experimenta el profesorado en el proceso de Evaluación Docente?

¿Cómo impactan los incidentes que acontecen durante el proceso de la Evaluación Docente en las concepciones del profesorado?

¿Cómo impactan los incidentes que acontecen durante el proceso de la Evaluación Docente en los sentimientos del profesorado?

¿Cómo impactan los incidentes que acontecen durante el proceso de la Evaluación Docente en las estrategias de enseñanza del profesorado?

2) Identificar y analizar las posiciones que adopta el profesorado durante el proceso de Evaluación Docente.

Durante el proceso de la Evaluación docente, ¿Qué dicen las voces con las que dialoga? ¿Qué voces se atribuye como propias? ¿Qué voces reconoce que son de otros? ¿cómo interpreta las voces exteriores?

¿Cuáles son las posiciones internas y externas más relevantes que adopta el profesorado durante el proceso de Evaluación Docente? ¿Construye alguna nueva posición?

¿Qué tipo de relación mantienen las posiciones que adopta el profesorado durante el proceso de Evaluación Docente? ¿De qué manera se influyen unas a otras, adaptativa o desadaptativamente? ¿Cuáles son las relaciones de dominación que hay entre las posiciones?

3) Analizar y comprender en profundidad cómo se afectan recíprocamente los cambios producidos en el nivel intrapersonal, interpersonal e institucional, durante el proceso de Evaluación Docente.

¿Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales del docente con otros miembros de la comunidad educativa durante el proceso de la Evaluación Docente?

¿Cómo se desarrollan las relaciones entre el docente y la institución durante el proceso de Evaluación Docente? ¿Cómo se influyen mutuamente en su actividad? ¿Qué factores median esta relación?

¿Cómo impactan estas nuevas relaciones en la identidad docente? ¿cómo se desarrollan las relaciones entre sus I-positions internas?

4. Diseño Metodológico de la investigación

El punto de inicio en el diseño metodológico del presente anteproyecto de investigación lo constituyó la identificación de las raíces epistemológicas que debería tener la metodología para hacer una correcta elección del método, instrumentos y procedimiento. Para esto se consideraron las sugerencias propuestas por Carla Willig (2008) a través de tres preguntas fundamentales: *¿qué tipo de conocimiento debería producir la metodología?*, *¿qué tipo de supuestos respecto al mundo asume la metodología?* y *¿cuál es el rol del investigador en la metodología?* (Ver Anexo 1). Las respuestas se sustentaron en el marco teórico y en los supuestos implícitos que asume la formulación de los objetivos y las preguntas de investigación, y se configuraron como pieza clave a la hora de determinar el diseño metodológico.

A partir de lo anterior, este anteproyecto se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación y, dentro de este marco, adopta un enfoque fenomenológico y hermenéutico para indagar la subjetividad de los docentes a través de un estudio de casos longitudinal. Además, con el propósito de abordar los tres niveles señalados en los objetivos de la investigación (intrapersonal, interpersonal e institucional), hemos optado por seguir el método basado en evidencias recíprocas (“Método Evicoidal”) propuesto por Carles Monereo (2016). Si bien, los diferentes enfoques metodológicos estarán en constante diálogo e interacción durante todo el procedimiento, cada uno de ellos aporta una luz particular para abordar los objetivos de investigación. A continuación haremos una breve referencia al sentido de su elección y posteriormente, a lo largo del apartado 4.3. *Procedimientos*, procuraremos extendernos para el detalle de su explicación.

Los enfoques fenomenológico y hermenéutico se configuran como las gafas que nos permitirán identificar la naturaleza profunda de las realidades estudiadas, su estructura dinámica, aquella que da razón de su comportamiento y manifestaciones (Martinez, 2006). Por una parte, la aportación de la visión **fenomenológica** en el marco de esta investigación es que, antes de enfocarse en una realidad material, se centra en el fenómeno objeto de interés tal como es experimentado por el participante (Willig, 2008), lo que nos permitirá hacer una aproximación plena a las experiencias subjetivas de los docentes cuando se encuentren con IC relacionados a la Evaluación Docente. El **enfoque hermenéutico**, por su parte, nos permitirá comprender cómo son construidos los significados, sus disputas y tensiones. La hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora al texto y al lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento, por ello asume que el sentido de lo dicho “no pertenece” en términos puros, sino que más bien existe en un escenario de co-pertenencia (Cárcamo, 2005).

El **estudio de caso longitudinal** se configura como la base para aproximarnos al fenómeno estudiado, por tanto, trasciende todos los objetivos, enfoques y métodos de la investigación. Se ha defendido que los estudios de caso, más que un método de investigación propiamente tal, en realidad constituyen una aproximación al estudio de entidades singulares, y por tanto, pueden utilizar un amplio número de métodos de análisis y de recolección de datos (Willig, 2008). En este sentido, creemos que su abordaje nos permitirá acceder a las particularidades y complejidad de cada caso en particular.

Por último, tal como señalamos anteriormente, el **método basado en evidencias recíprocas** se plantea como una alternativa idónea para operativizar la recogida y el análisis de la información, sobre todo por su relación con el marco teórico adoptado. Éste método se basa en el registro y análisis de evidencias a partir de un procedimiento “helicoidal”, que alude metafóricamente a un doble movimiento que se ejecuta al unísono: hacia adelante y sobre el propio eje, similar al de un sacacorchos (Figura 1). El motor de ese movimiento lo constituyen los IC, que se plantean como un recurso óptimo para ir internándose en la mente del sujeto con el objetivo de extraer sus posiciones identitaria. El cambio que se produce en las posiciones identitarias constituye la **unidad de análisis**, observable a través de las evidencias de cambios que el sujeto tiene en sus concepciones, sentimientos y estrategias.

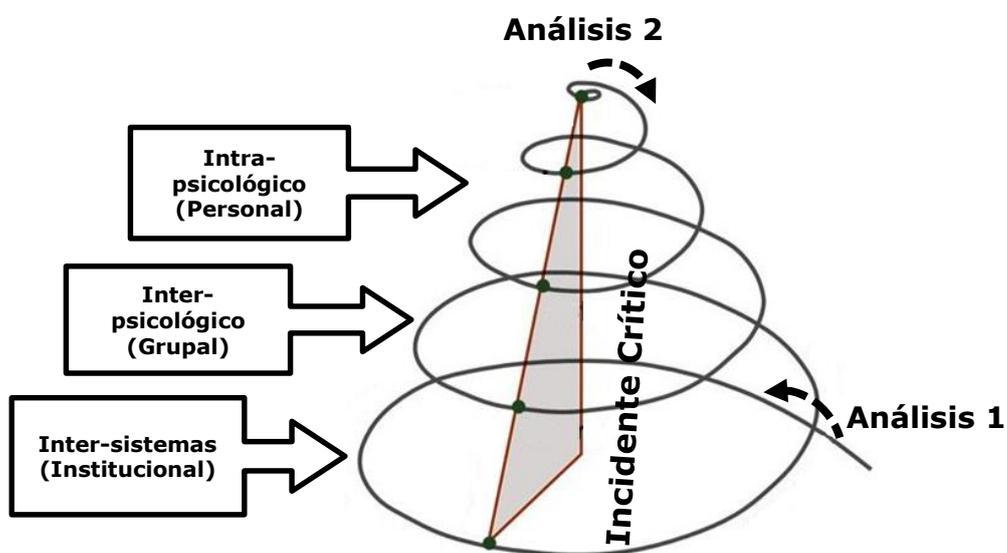


Figura 1. Modelo del método basado en evidencias recíprocas.

El sentido de utilizar este método en la presente investigación es que va avanzando de lo externo, explícito y declarado, a lo interno, implícito y menos consciente, de manera que optimiza el abordaje del fenómeno estudiado. Más aún, el movimiento continúa su recorrido: una vez se ha penetrado en los sentidos y significados subjetivos más profundos, comienza a realizar el proceso inverso, de lo más privado a lo más social e institucional, esta vez re-interpretando la situación desde esas posiciones subjetivas, pero de manera consciente y explícita. De este modo, el proceso de investigación también supone un proceso de intervención en el sentido de facilitar, a través del método, la profundización en las reflexiones, análisis, explicaciones, interpretaciones y decisiones que haga el sujeto. En este sentido, se podría decir que el método acelera los cambios, aunque en ningún caso determina su orientación.

A efectos de la presente investigación, y en coherencia con las diferencias de los casos tratados, se han realizado modificaciones al diseño original propuesto en Monereo (2016). En primer lugar, se han modificado mínimamente algunos de los instrumentos utilizados, adaptando detalles contextuales propios del fenómeno estudiado. En segundo lugar, con el objetivo de

responder a los objetivos de esta investigación, se ha introducido un procedimiento nuevo en el análisis de los datos. Estas dos modificaciones se explicarán en los apartados designados para ello (4.2. *Instrumentos* y 4.3.2. *Análisis de datos*)

Todas las aproximaciones señaladas -enfoque fenomenológico y hermenéutico, estudio de casos longitudinal y método basado en evidencias recíprocas- tienen raíces epistemológicas coincidentes. Los supuestos formulados en el marco teórico (específicamente, el paradigma dialógico de la identidad adoptado por la DST, las tres dimensiones del cambio identitario y la relevancia de los incidentes críticos como momento sensible para revisar las posiciones docentes) se utilizarán como punto de partida para avanzar en la comprensión del fenómeno. No obstante, se procurará mantener extrema cautela y precisión para comprobar -a lo largo de todo el proceso de investigación- que efectivamente nos permiten acceder de forma correcta a los significados de los docentes.

Nuestro punto de partida es que la convergencia de las diferentes perspectivas y sus formas de abordar el fenómeno de estudio, posibilitará una comprensión más completa y profunda sobre la construcción de la identidad profesional en el contexto de las políticas públicas de Evaluación Docente, permitiéndonos responder las preguntas de investigación de forma holística y detallada.

4.1. Participantes y criterios de selección

Los participantes serán 10 docentes escolares del ciclo de secundaria pertenecientes al mismo Centro educativo. Este Centro deberá estar subvencionado total o parcialmente por el Estado, de manera que nos aseguremos el ingreso de los docentes en el sistema de Evaluación Docente. En este sentido, la muestra que utilizaremos será intencional y homogénea.

Los docentes que participen en la investigación conformarán la *Comisión de Seguimiento del sistema de Evaluación Docente*, cuyo sentido de unión radica en la reflexión y evaluación de la misma.

4.2. Instrumentos

- **Entrevistas semi-estructuradas**

“La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados”
(Denzin, 2001, p. 25).

Se adoptará un enfoque dinámico de la entrevista (Denzin, 2001) en tanto se considera como una instancia de interacción en la que sus participantes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, aunque guiados por una pauta temática flexible. Nos parece importante no asumir que las palabras del entrevistado son reflexiones directas de sus pensamientos y sentimientos (Willig, 2008), por lo cual, la información será contrastada *in situ* con la evidencia recogida a partir de otras fuentes que se tenga en el momento. En este sentido, el guión de la entrevista será dinámico.

Concretamente, este instrumento se utilizará para recoger información de (1) los docentes y (3) del equipo directivo del centro donde trabaja.

Las **entrevistas a los docentes** se realizarán en dos modalidades diferentes: la primera (entrevista inicial) se llevará a cabo al inicio de la etapa de recogida de información; las segundas (entrevistas de seguimiento) entre 6 meses y una año después de finalizar el proceso de evaluación docente.

- La **entrevista inicial** pretende establecer el *rapport* con el participante y explorar en los diferentes IC que haya experimentado hasta la fecha en el proceso de la Evaluación Docente (haciendo especial hincapié en cómo ha afectado en sus concepciones, sentimientos y estrategias de enseñanza). Esta entrevista se realizará antes de que el docente empiece el proceso de Evaluación Docente, marcando un estado inicial para comenzar la recogida de información.
- Las **entrevistas de seguimiento** pretenden ser una instancia de reflexión sobre los cambios experimentados y su evolución, y servirán para explorar los cambios que se mantienen en el tiempo. Se realizará 2 entrevistas de seguimiento: la primera

La **entrevista al equipo directivo** sólo se realizará una vez y buscará dibujar una visión externa (institucional) de los participantes y de la forma de entender el proceso de Evaluación Docente desde la perspectiva de la cultura del centro, de manera que nos permita tener una aproximación más sistémica del fenómeno estudiado.

● **Diario Docente**

Consiste en un registro realizado por el participante que, por una parte, nos permite acceder a información íntima y evitar problemas de reportes retrospectivos, y por otra, nos ayuda mantener el contacto y motivarlos a continuar en la investigación (Willig, 2008).

En esta investigación, el diario lo realizarán los docentes y el formato de registro será escrito⁸. El motivo de elegir este tipo de reporte es procurar que tengan tiempo para elaborar su experiencia de forma consciente y pausada. Su estructura tendrá una guía básica de tres preguntas en torno al fenómeno estudiado, que el docente podrá responder en sus propias palabras y términos. Las entradas deberán realizarse cada día durante el proceso de la evaluación docente⁹, como una reflexión de lo ocurrido. Las tres preguntas que guiarán sus reflexiones serán:

- ¿Qué es lo que ocurrió?
- ¿Por qué piensas que ocurrió?
- ¿De qué modo te afectó?

Con el objetivo de mantener la continuidad, los días que el docente no haya tenido ninguna experiencia o reflexión respecto a la Evaluación, también tendrá que registrarlo.

⁸ Idealmente a través de *google drive* u otra plataforma que permita tener la información *online* para poder hacer revisiones periódicas en el proceso

⁹ Desde que les llega la notificación de su evaluación hasta que les proporcionan los resultados.

- **Mapeo de fases críticas**

Este instrumento ha sido elaborado por Burnard (2012) y responde a la relevancia de conocer los antecedentes o primeras identidades que el docente construye en su trayectoria profesional. Consiste en una línea sinuosa con distintas curvas que representan momentos decisivos que el docente ha vivido y que han supuesto modificaciones en su recorrido profesional. La idea sería hacer el recorrido desde las primeras identidades construidas en su formación académica (en términos de concepciones, sentimientos y estrategias), indagando desde su experiencia profesional inicial hasta los últimos procesos de Evaluación Docente que haya pasado, incluido el estado actual de encasillamiento en el que se encuentre.

- **Tarjetas de elicitación (*Elicitation Cards*)**

Técnica que consiste en la confección de una lista de palabras extraídas del propio discurso del sujeto, escritas en tarjetas de colores que permiten algún tipo de clasificación. En nuestro caso, utilizaremos la clasificación propuesta en Monereo (2016) que divide tres grupos correspondientes a las dimensiones del cambio: (1) concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, (2) estrategias y procedimientos en el aula, y (3) sentimientos y actitudes docentes.

El procedimiento de aplicación consiste, en primer lugar, en pedirle al docente que ordene los enunciados de cada grupo de mayor a menor importancia. Luego, que relacione palabras de las tres listas y comente la relación, de manera que formen preposiciones, como por ejemplo: “antes yo pensaba que la docencia era una vocación (concepción), ahora me siento triste (sentimiento) porque enseño para ser bien evaluado (estrategia)” o “para mi, la evaluación docente es una oportunidad (concepción) que me permite sentirme motivada (sentimiento) y así enseñar de una forma más cercana al marco de la buena enseñanza (estrategia)”. Estas proposiciones constituyen la voz con que el docente expresa sus distintas posiciones.

En esta investigación, la lista se confeccionará a partir de la información recopilada en las entrevistas y el mapeo de fases biográficas.

- ***Journey Plot***

Consiste en una gráfica que permite representar los sucesos positivos y negativos que han acontecido en la trayectoria de un proceso determinado, durante un periodo acotado en el tiempo. La gráfica se traduce en un sistema de coordenadas donde las abscisas determinan el tiempo transcurrido y las ordenadas la intensidad o el impacto emocional de lo ocurrido (McAlpine, Amundsen & Turner, 2012). Las instrucciones básicas son pedirle al participante que trace una línea a lo largo de las abscisas (tiempo) donde sitúe las principales contingencias ocurridas en torno al fenómeno de estudio, en función de su grado de intensidad emocional, etiquetándolas con algunas palabras clave, para luego explicar esos acontecimientos con sus propias palabras, pudiendo corregir el dibujo inicial las veces que haga falta hasta que se sienta representado en él. Para facilitar la realización del *journey plot*, el Diario Docente se utilizará a modo de memoria auxiliar.

El periodo de tiempo que abordará el *journey plot* en esta investigación será el periodo de tiempo que dure la Evaluación Docente¹⁰.

- **Focus Group**

Se realizarán 4 *focus group* (uno en cada mes del proceso de la Evaluación Docente) que serán planteados como reuniones de la *Comisión de Seguimiento del sistema de Evaluación Docente*. Su objetivo será explorar los cambios que van realizando los docentes -en términos de concepciones, sentimientos y estrategias- a lo largo del proceso de Evaluación Docente.

Esta técnica sirve para trazar las formas que los significados son construidos colectivamente dentro de un grupo (Willig, 2008), y en nuestro caso, nos permitirá observar la interacción entre los participantes como una fuente de datos para analizar el nivel interpersonal del fenómeno. Las declaraciones de los participantes serán retadas, extendidas, desarrolladas y contrastadas con la información que se cuente hasta la fecha (recogida a través de los otros instrumentos), de manera que generen datos ricos para los entrevistadores.

- **Repertorio Personal de Posiciones (RPP)**

Este instrumento ha sido creado por Hermans (2001) y consiste en una representación gráfica formada por tres círculos concéntricos que permite distinguir las diferentes posiciones identificadas en el sujeto: internas (*I-positions*), externas (otros-en-mi) y exteriores (otras voces que no soy yo), además de las relaciones conflictivas o no conflictivas que mantienen (*Figura 2*). Se elaborarán dos RPP -uno al principio de la recogida de datos y otro al final- con el objetivo de que el docente pueda examinar las relaciones que se dan entre las diferentes posiciones y su organización, tomando consciencia de su identidad en términos dialógicos y sistémicos.

El RPP inicial será elaborado por los autores a partir de la información obtenida mediante las entrevistas, el mapeo de fases críticas, las tarjetas de elicitación y el diario docente. El RPP final también incluirá la información obtenido a través del *journey plot*. En ambos casos, el RPP será presentado a cada participante como un diseño inicial, cuyas representaciones e interpretaciones deberán ser discutidas con ellos hasta llegar a un consenso.

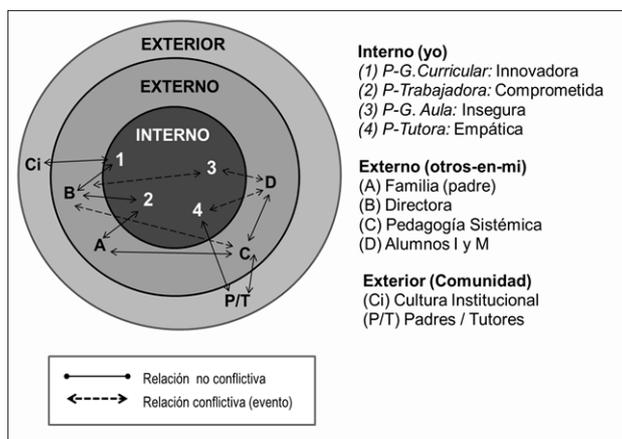


Figura 2. Ejemplo de RPP aplicado a un caso de análisis de la identidad docente (Monereo, 2016).

¹⁰ Basándonos en la información que hay hasta la fecha, sería un periodo aproximado de 4 meses (Sun et al., 2015).

- **Triángulo del sistema de actividad (*Triangular representation of activity system*)**

Representación triangular del sistema de actividad propuesto por Engeström & Sannino (2010), que permite observar la evolución de la actividad desarrollada por los docentes durante su trayectoria en el centro, y las implicaciones que esta actividad ha tenido a nivel institucional. Se observa el sujeto (S) en relación al objeto (O), la mediación de los artefactos (A) que están limitados por reglas (R) implícitas o explícitas del centro educativo, dentro de una comunidad (C), donde se distribuyen (D) las distintas tareas (*Figura 3*). Este instrumento nos permitirá conectar el interior con el exterior del individuo y observar qué cambios del sistema afectan al sujeto (ejemplo, del departamento al que pertenece).



Figura 3. Modelo general de un sistema de actividad

Se realizarán dos Sistemas de actividad cuyo Sujeto será la *Comisión de Seguimiento del sistema de Evaluación Docente*: uno, durante el proceso de la Evaluación Docente, y otro, poco tiempo después de finalizarlo. Esto nos permitirá establecer relaciones y comparaciones a partir de los cambios ocurridos en la institución.

La información que utilizaremos para realizar el sistema de actividad incluirá los datos obtenidos mediante las entrevistas y de documentación institucional (actas, planes, proyectos, programaciones, entre otros).

4.3. Procedimiento

En este apartado se explican dos procedimientos que desarrollan la forma cómo se prevé realizar la recogida de información (*apartado 4.3.1.*) y el análisis de datos (*apartado 4.3.2.*).

4.3.1. Recogida de Información

Las fases que componen la recogida de información son cuatro, a continuación procederemos a su explicación. Para mayor claridad, se ha desarrollado una tabla-resumen con los instrumentos que se utilizarán en cada etapa (*Anexo 2*).

Fase 1. Estado Inicial

Esta fase está compuesta por dos partes que hemos denominado *Toma de contacto* y *Antecedentes*. Éstas se desarrollarán en dos momentos temporales diferentes que deben ser anteriores al inicio del Proceso de Evaluación Docente.

Toma de Contacto: La primera parte consiste fundamentalmente en establecer el *rapport* con el participante, aclarar las condiciones éticas de la investigación, agradecer y señalar la relevancia del compromiso adquirido. También se realizará una recogida de información inicial sobre sus concepciones, sentimientos y estrategias de enseñanza a través de la *Entrevista Inicial*.

Antecedentes: La segunda parte tiene dos objetivos; por un lado, busca indagar en las identidades que el docente ha construido en su trayectoria profesional, poniendo especial énfasis en los eventos significativos que hayan supuesto modificaciones en su recorrido; y por otro lado, pretende establecer un punto de partida respecto a las experiencias que el docente haya tenido con la Evaluación Docente y a la forma cómo han impactado en su identidad. El instrumento que permitirá llevar a cabo estos objetivos será el *Mapeo de fases críticas*.

En esta reunión también se le explicará al docente los pasos a seguir en la segunda fase y el uso que deberá hacer del *Diario Docente*.

Fase 2. Proceso de Evaluación Docente Institucional

La fase dos se desarrolla a lo largo de 4 meses, que es el periodo aproximado de duración de la Evaluación Docente.

Mes 1: Comienza en el momento en que el participante recibe la notificación estatal que informa que iniciará su proceso de Evaluación Docente. En ese momento, el docente deberá notificarnos del aviso para concretar una reunión a corto plazo en la cual, por un lado, se explicarán las instrucciones para que comience con los registros en el *Diario Docente* (que deberá realizar a lo largo de toda la fase 2), y por otro, se implementarán las *Tarjetas de elicitación*, confeccionadas a partir de la información recogida en la fase 1.

También se realizará el primer *focus group* y la *entrevista con el Equipo directivo del centro*, lo cual nos permitirá tener una perspectiva más sistémica del contexto donde se desempeña el docente, tanto a nivel interpersonal como institucional. El guión de ambos instrumentos está sujeto a cambios en función de la información que nos haya proporcionado el docente hasta la fecha.

Por su parte, los investigadores comenzarán a elaborar el *RPP inicial* de cada participante a partir de las *tarjetas de elicitación* y de la información proporcionada en la fase 1.

Mes 2: Se fijará una reunión con el docente donde se presentará el *RPP inicial* y se buscará llegar a un consenso en su diseño final, de manera que se sienta identificado en él. El objetivo es que el docente profundice en su identidad desde un paradigma dialógico, es decir, en términos de posiciones, tomando consciencia de las diferentes relaciones que tienen entre sí y analizando

cuáles resultan más o menos adaptativas. Ese será el punto de partida de la identidad que el docente construye a través de la evaluación docente.

La reunión también servirá para explicar los pasos a seguir y recordar la importancia de que siga rellenando el Diario Docente.

La *Comisión de Seguimiento del sistema de Evaluación Docente* tendrá el segundo *focus group*, que -junto con el primer *focus group*, la entrevista al equipo directivo y la documentación institucional- permitirá a los investigadores tener información suficiente para elaborar el primer *Sistema de Actividad*.

Mes 3: En este mes se realizará el tercer *focus group* en el cual se presentará el primer *Sistema de Actividad* como estímulo para recoger información que nos ayude a explorar cómo está influyendo el proceso de Evaluación Docente.

También se agradecerá el cumplimiento del Diario (o se pedirá su constancia, en caso contrario).

Mes 4: Una vez haya terminado el proceso de Evaluación Docente, se acordará una reunión con cada participante para desarrollar el *Journey Plot*. En esta reunión, el diario servirá a modo de memoria auxiliar. El propósito será hacer un repaso de los últimos 4 meses, analizar los eventos positivos y negativos que el docente ha pasado y que le han supuesto cambios en sus concepciones, sentimientos y estrategias. La información recogida a través del *Journey Plot* servirá para elaborar el *RPP final*.

Este mes también se llevará a cabo la última reunión con la *Comisión de Seguimiento del sistema de Evaluación Docente*.

Fase 3. Cierre

Empieza inmediatamente después del proceso de Evaluación Docente y consiste en presentar el *RPP final* y consensuar su diseño final. El objetivo de esta fase es identificar las posiciones identitarias que los participantes han adoptado en el proceso, analizar los posibles conflictos que pudiera haber entre ellas y observar si se ha construido una nueva posición.

En esta fase también se elaborará el segundo *Sistema de Actividad*, que nos servirá para observar los cambios ocurridos a nivel institucional e interpersonal.

Fase 4. Seguimiento

Se pactará una *Entrevista de seguimiento* con el docente con el objetivo de explorar la evolución de los cambios producidos a lo largo de las fases 2 y 3, y la interpretación de los datos obtenidos. La entrevista será planteada como una instancia de reflexión en la que se buscará una retroalimentación por parte del participante.

4.3.2. Análisis de Datos

El análisis de datos se llevará a cabo paralelamente al proceso de recogida de información. Tal y como explicamos en el *apartado 4.2.*, la información recogida por los primeros instrumentos servirá para la construcción de los instrumentos que se utilicen en fases posteriores. De esta manera, los únicos datos que serán analizados estadísticamente serán los que obtendremos del *journey plot*, el *focus group*, el RPP y el triángulo del sistema de actividad, que son los que nos permitirán desarrollar discusiones y elaborar conclusiones (más detalle en el *apartado 4.4.*). Por su parte, la interpretación que se haga de los datos obtenidos por los otros instrumentos, será constantemente corroborada con el sujeto de manera que nos facilite profundizar en el siguiente nivel de comprensión del fenómeno.

En todos los casos, el análisis de datos se realizará a través de un análisis hermenéutico, donde el proceso de interpretación cobra especial relevancia en tanto supone un rescate de elementos propios del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. Como señala Cárcamo (2005), se debe entender el proceso de análisis hermenéutico en permanente apertura, producto de la actividad re-interpretativa de la que es fruto. Así, dicha re-interpretación no será -en ningún caso- pura referencia al texto, sino que a la interpretación de la interpretación que hace el autor respecto a un fenómeno determinado.

A partir del análisis hermenéutico se creará un sistema de código y temas, que en nuestro caso será deductivo e inductivo en la medida que parta de la teoría pero que se ajuste a los propios datos. En el caso del *journey plot*, el *focus group*, el RPP y el triángulo del sistema de actividad, el análisis se operacionalizará a través del programa informático **Atlas.ti**.

Finalmente, nos parece relevante rescatar en este apartado el concepto de “reflexividad”, entendida como las reflexiones que hace el investigador de los supuestos y concepciones en los que sustenta su análisis y de su propio rol en la investigación, de manera que no sean configurados como sesgos sino como una condición necesaria para dar sentido a la experiencia del otro (Willig, 2008). Tomando en consideración la influencia que tendrá el investigador en el manejo de los datos, creemos que será de suma relevancia considerar la “reflexividad” durante todo el proceso de análisis.

4.4. Relación de los objetivos y el diseño metodológico

Objetivos	Fase	Fuente de Información	Instrumentos	Unidad de Análisis
1. Describir y analizar los principales incidentes que encuentran los profesores en el proceso de Evaluación Docente.	2	Docentes y Comisión de Seguimiento del sistema de Evaluación Docente	- <i>Journey Plot</i> - <i>Focus Group</i>	IC y cambios en Concepciones, Sentimientos, Estrategias
2. Identificar y analizar las posiciones que adopta el profesorado durante el proceso de Evaluación Docente.	2 y 3	Docentes	- RPP	<i>I-positions</i>
3. Analizar y comprender en profundidad cómo se afectan recíprocamente los cambios producidos en el nivel intrapersonal, interpersonal e institucional, durante el proceso de Evaluación Docente.	2 y 3	Comisión de Seguimiento del sistema de Evaluación Docente, Equipo directivo y Documentos Institucionales	- Triángulo Representacional del Sistema de Actividad	Sistemas de Actividad

6. Referencias bibliográficas

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016/this issue). Multi-level boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25, 240–284. doi:10.1080/10508406.2016.1147448 [Taylor & Francis Online]
- Akkerman, S., & Eijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identities. *Teaching and Teacher education* 27, 308-319.
- Assaél, J., y Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 41-55.
- Assaél, J., Budnik, J., Cornejo, R., Chávez, R., González López, J., Redondo, J.M., Rojo, J., Sánchez Edmonson, R., y Sobarzo-Morales, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação y Sociedade*, 32, 305-322.
- Battistini, O. (2009). La precariedad como referencial identitario: un estudio sobre la realidad del trabajo en la Argentina actual. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 8(2), 120-142.
- Beca, C. (2010). La pérdida de valores del sistema de evaluación docente chileno. *Revista Docencia*, 42, 28-29.
- Bolívar, A. (2007). Formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre la Educación*, 12, 13-30.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González y Y. Sun, (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. (pp. 13-34). Santiago: Centro de Mediciones MIDE UC.
- Burnard, P. (2012). Rethinking creative teaching and teaching as research: Mapping the critical phases that mark times of change and choosing as learners and teachers of music. *Yheory into practice*, 51(3), 40-52.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de moebio*, 23, 204-216.
- Carrizo, G. (2012). Discurso, neoliberalismo y educación: la precarización laboral de los docentes: revisando los '90. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 193-202.
- Catalán, J., y González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psykhe*, 18(2), 97-112.

- Cornejo, R. (2015, 20 de mayo). *El proyecto de ley de carrera docente del gobierno es lumpenesco y anticientífico*. Recuperado de http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_28_05_2015_proyecto_ley_carrera_docente_lumpenesco.pdf
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research, 1*(1), 23-46. doi: 10.1177/146879410100100102
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*, 1-24.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología, 21*(1), 209-227.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas, 12*(2), 83-92.
- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & sociedade, 27*(1), 68-79.
- Flotts, M., y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González y Y. Sun, (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. (pp. 135-62). Santiago: Centro de Mediciones MIDE UC.
- Hermans, H. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture & Psychology, 7*(3), 323-365.
- Hermans, H. (2014). Self as a Society of I-Positions: A dialogical approach to counseling. *Journal of Humanistic Counseling, 53*, 134-159.
- Hermans, H., & Gieser, T. (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University press.
- Kilbourn, B. (2006). The qualitative doctoral dissertation proposal. *Teachers College Record, 108*(4), 529-576.
- Ley N° 20845, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- Ley N° 20903, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.
- Ligorio, M.B. (2012) The dialogical self and educational research: a fruitful relationship. En H.J.M. Hermans & T. Gieser (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. (pp. 439-453). Cambridge: Cambridge University press.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- McAlpine, L., Amundsen, Ch., & Turner, G. (2012). Moving Beyond Interviews: Documenting experience through weekly activity logs and card-elicitation. Paper Research Workshop. European Educational research Association. Cádiz, Spain. Disponible en <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/6/contribution/16421/Last> accessed 18/01/2016.
- Monereo, C. (2016). *Un método dialógico integrador para el estudio de la construcción de la identidad docente. Aplicación a un caso de transición profesional. Manuscrito no publicado.*
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009) Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Coords.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C., Weise, C. & Álvarez, I.M. (2013). Changing university teacher's identity: Training based on dramatized incidents. *Infancia & Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146. 90-101.
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2), 201-219.
- Ibarra, G. (2014). Ética e identidad docente. En Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp. 259-266). Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Seppänen, P. (2010, 29 de Noviembre). *Exceso de mediciones puede perjudicar el proceso educativo.* Recuperado de http://diario.elmercurio.com/2010/11/29/educacion/_portada/noticias/6B0C26F7-AD3B-4B3C-959D-307FAA2AB056.htm?id=%7B6B0C26F7-AD3B-4B3C-959D-307FAA2AB056
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Pshyke* 21(2), 35-46.
- Sisto, V., y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.

- Sisto, V., Montecinos, C., y Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Sun, Y., Madrid, J., Rojas, G., y Peña, M. (2015). ¿Qué ha aportado la Evaluación Docente al sistema educacional?. *Midevidencias* 3, 1-9. Extraído de: mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/07/MidEvidencias-N3.pdf
- Thomas, R., & Davies, A. (2005). Theorizing the Micro-politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. *Organization Studies* 26(5), 683-706.
- Weise, C., & Sánchez, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. New York: Open University Press.
- Wrigley, T. (2013). Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90.

ANEXO 1.- Reflexiones sobre el enfoque epistemológico y ontológico adoptado para esta investigación a partir de las recomendaciones propuestas por Willig (2008), materializadas en tres preguntas orientadoras. Las respuestas se desarrollaron procurando coherencia con el marco teórico y con los supuestos implícitos asumidos en los objetivos y las preguntas de investigación.

1. *¿Qué tipo de conocimiento debería producir la metodología?*

De acuerdo con los objetivos, esta investigación pretende acercarse a la forma cómo los participantes viven y experimentan su realidad, por lo cual se intentará obtener acceso a los pensamientos y creencias que tiene la persona en relación al fenómeno investigado. Si bien, este tipo de conocimiento nos acerca a una aproximación realista del mundo (en tanto pretende mejorar nuestro entendimiento de “qué está pasando” en una situación particular), se reconoce que es imposible obtener un acceso inmediato a la descripción de la experiencia y que ésta estará influenciada por la interpretación que se haga de los datos y los supuestos teóricos mínimos planteados, como el paradigma dialógico de la identidad. De esta manera, se asume que el conocimiento producido es también relativo en tanto depende del punto de vista del investigador.

Respecto a las implicaciones metodológicas será necesario, por una parte, hacer una descripción minuciosa y comprensiva de las características del caso, para así dejar espacio a la interpretación de otros y poder generar nuevas revelaciones del fenómeno que se investiga, y por otra parte, poner especial atención en la reflexividad durante todo el proceso de investigación.

2. *¿Qué tipo de supuestos respecto al mundo asume la metodología?*

Se asume que los individuos pueden experimentar las mismas condiciones materiales o sociales en formas radicalmente diferentes. De hecho, lo que se pretende explorar son las diferentes formas que tiene el profesorado de experimentar la evaluación docente, y cómo éstas formas son moduladas por interacciones sociales y procesos compartidos entre actores sociales. En este sentido podríamos hablar de un enfoque ontológico relativista que asume que el mundo es un lugar complejo donde incluso las leyes generales o patrones comunes, no pueden ser expresados de forma predecible ni uniforme.

3. *¿Cuál es el rol del investigador en la metodología?*

Se reconoce la relevancia del investigador en tanto está implicado en el análisis de esos datos e influye en su interpretación. No obstante, la intención es acercarse a la imagen de un observador neutral para influenciar en la menor cantidad posible aquello que sucede.

ANEXO 2.- Tabla resumen con los instrumentos que se utilizarán para la recogida de información, especificados por cada fase del procedimiento de investigación.

Instrumentos	Fase 1: Estado inicial		Fase 2: Proceso de Evaluación Docente				Fase 3: Cierre	Fase 4: Seguimiento
	Toma de Contacto	Antecedentes	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4		
Entrevistas a Docente								
Mapeo de Fases Críticas								
Diario Docente								
Tarjetas de Elicitación								
RPP								
<i>Journey Plot</i>								
<i>Focus Group</i>								
Entrevistas a Equipo directivo								
Sistema de actividad								