



UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

**Representaciones Sociales del Proceso de Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis.
Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo.**

Tesis para optar al Grado de
Magíster en Evaluación Educacional

SOLANGE GUTIÉRREZ REYNUABA

Profesor Guía: Dr. Javier Vergara Núñez

Valparaíso, Chile

2022

A Benjamín, por suavizar mi presente con su abrazo silente.

Agradecimientos

A lo largo de la duración del magíster, tengo mucho que agradecer a las personas que me otorgaron su ayuda desinteresada. Agradezco a mi hijo Benjamín, su simple y necesaria existencia es el motor de mis intentos de ser un mejor ser humano. En la misma línea, reconozco la ayuda incondicional de mis padres y hermanas. También, valoro el constante apoyo, libros compartidos y tiempo entregado de Manuel. Gratitud por el aprendizaje que me brinda la comunidad escolar Arturo Alessandri Palma, aprendizaje consagrado en ojos y corazón de infancia. Agradezco la presencia de Salvatore, que tuvo la mala fortuna de encontrarse conmigo en el periodo de tesis. Del mismo modo, reconocimiento a mis amigos y amigas, grandes colegas y docentes. Y, finalmente, quisiera agradecer la paciencia, el ánimo y la presencia de un profesor tremendamente humano, Dr. Javier Vergara N.

« Le bonheur est parfois caché dans l'inconnu » Victor Hugo.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	8
Abastrac.....	9
Introducción.....	10

CAPÍTULO I

Antecedentes del estudio.....	12
1.1. Problemática que atiende la investigación.....	21
1.1.1. Pregunta de Investigación.....	22
1.2. Objeto de investigación.....	22
1.3. Objetivos del Estudio.....	23
1.4. Relevancia del Estudio.....	23
1.5. Alcances del Estudio.....	24

CAPÍTULO II

2.1 Representaciones Sociales.....	25
2.2 Evaluación Educativa.....	32
2.2.1 Evaluación Estandarizada.....	37
2.3 Praxis Docente.....	39

CAPÍTULO III

3.1 Paradigma de Enfoque Cualitativo.....	43
3.2 Tipo de Estudio.....	47

3.3 Diseño de Análisis Reflexivo.....	49
3.4 Dimensiones del estudio.....	53
3.5 Participantes y fuentes.....	53
3.6 Instrumentos.....	54

CAPÍTULO IV

Resultados.....	57
Focos temáticos del estudio.....	57
4.1 La representación social de la evaluación docente.....	58
4.2 La organización del discurso.....	62
4.3 Relación entre el proceso evaluativo docente y la praxis.....	67
4.4 Proyecciones del proceso de evaluación docente.....	71

CAPÍTULO V

Discusión de los resultados.....	74
5.1 Formación del núcleo central de la representación de la ED.....	75
5.2 Elementos que residen en el núcleo central de la representación de la ED.....	77
5.3 Elementos que residen en el sistema periférico de la representación social de la evaluación docente.....	80
5.4 La flexibilidad del sistema periférico.....	82
5.5 Campo inactivo y factores de activación de elementos del núcleo central.....	82
5.6 La percepción de reversibilidad.....	84
5.7 Relación evaluación docente y práctica docente (praxis).....	85

5.8 Búsqueda de una relación entre la evaluación docente y el profesorado.....	87
--	----

CAPÍTULO VI

Conclusiones y Proyecciones.....	88
----------------------------------	----

Conclusiones.....	88
-------------------	----

Proyecciones.....	95
-------------------	----

Listado de referencias.....	97
-----------------------------	----

ANEXOS

Confirmación de entrevistas.....	106
----------------------------------	-----

Consentimientos informados.....	126
---------------------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figuras:

Figura 01: Focos temáticos del estudio.....	58
Figura 02: Campo conceptual movilizador de la Evaluación Docente.....	59
Figura 03: Organización del discurso de acuerdo a valoraciones y justificaciones.....	63
Figura 04: Elementos que organizan el discurso.....	65
Figura 05: Relación evaluación docente y praxis.....	69
Figura 06: Relación evaluación docente y praxis II.....	71
Figura 07: Proyecciones.....	72
Figura 08: Temáticas representativas del estudio y su discusión con los elementos presentes en el estudio.....	75
Figura 09: Elementos del núcleo central de la representación social de la ED.....	79

Tablas:

Tabla 01: Plan metodológico.....	54
Tabla 02: Relación entre características de la situación y funcionamiento del núcleo central.....	83

Resumen

Esta investigación busca conocer la representación social que construyen los y las docentes sobre la evaluación docente. Con un enfoque cualitativo, interpretativo, fenomenológico-descriptivo, se entrevistó y analizó el discurso de un grupo de catorce docentes, todos quienes han sido evaluados con el actual sistema nacional de evaluación docente, adscritos a establecimientos municipales y subvencionados de la comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. De acuerdo con la teoría de la representación social, propuesta por Moscovici y continuada por Jodelet y Abric, permitió establecer los elementos que residen en el núcleo central y en el sistema periférico de la representación de la evaluación docente y, además, identificar la manera en que se relacionan estos conceptos nucleares con la praxis docente.

Conceptos claves: representación de la evaluación docente, evaluación docente, praxis educativa, agobio laboral.

Abstrac

This research seeks to know the social representation that teachers construct about teacher evaluation. With a qualitative, interpretative, phenomenological-descriptive approach, we interviewed and analyzed the discourse of a group of fourteen teachers, all of whom have been evaluated with the current national teacher evaluation system, assigned to municipal and subsidized schools in the commune of Ovalle, Coquimbo Region. According to the theory of social representation, proposed by Moscovici and continued by Jodelet and Abric, it was possible to establish the elements that reside in the central nucleus and in the peripheral system of the representation of teacher evaluation and, in addition, to identify the way in which these nuclear concepts are related to the teaching praxis.

Keys words : representation of teacher evaluation, teacher evaluation, educational praxis, work stress.

INTRODUCCIÓN

La implementación del proceso de evaluación docente, ha sido un escenario marcado por la polarización, puesto que existen partes que expresan estar de acuerdo con el proceso, como también quienes reniegan de este mismo. De acuerdo a lo anterior, es que es interesante conocer y analizar esta esfera profesional, puesto que a través de diversos canales, como huelgas, conversatorios gremiales y medios de comunicación, el cuerpo docente se ha manifestado constantemente en relación al proceso de evaluación docente, del cual han derivado múltiples investigaciones en torno a la temática.

La metodología abordada en la investigación es de orden fenomenológico hermenéutico, abordando el discurso docente desde sus propias vivencias y/o experiencias, en torno a la representación social que construyen del objeto de la evaluación docente entre los y las educandos que se desempeñan en primer y segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, pertenecientes a establecimientos municipales y subvencionados de la comuna de Ovalle.

Para alcanzar el cumplimiento del objetivo general que consiste en develar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual, las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas de aula, es que la presente investigación se ha estructurado en seis capítulos:

El primer capítulo aborda los antecedentes y la problemática que genera la evaluación docente en el profesorado.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico, tratando las áreas que comprenden este estudio, tales como las representaciones sociales (desde aquí “RS”), la evaluación, la evaluación estandarizada y la evaluación docente.

El tercer capítulo comprende al marco metodológico que, dado el contexto cualitativo del presente estudio, mantienen un enfoque fenomenológico descriptivo, utilizando el instrumento de entrevistas para dar logro a los objetivos propuestos, reconstruyendo los discursos docentes a través del análisis de estos.

El cuarto capítulo mantiene referencia con los resultados, por medio de la creación de los focos y categorías que nos entrega el análisis del discurso. Para ello se procura la utilización de citas de las expresiones dadas por los y las docentes entrevistados/as, valiéndonos de diversas figuras que nos permite reconstruir la representación social de la evaluación docente, generando el sistema central y periférico del objeto representado.

El quinto capítulo resguarda la discusión de los resultados analizados obtenidos en relación a las preguntas de investigación, los objetivos de estudio, la hipótesis investigativa, el marco referencial y la propia interpretación de quien investiga.

El sexto capítulo entrega el hallazgo principal, relacionado con la teoría del núcleo central, en perspectiva, sobre el agobio laboral e incremento salarial que brinda el objeto de la evaluación docente. Adicionalmente, se presentan las conclusiones, resguardadas con las citas de los sujetos entrevistados y elementos teóricos. En último lugar, se presentan las proyecciones del estudio, considerando posible temáticas de estudios que nacen a partir del presente estudio, como es el elemento de la percepción de la transparencia en la corrección de los portafolios o la representación social del objeto: retroalimentación del proceso de la evaluación docente.

Finalmente, en los anexos se adjuntan elementos, tales como, las confirmaciones de instrumento (entrevista semiestructurada) y la firma de los consentimientos informados.

Capítulo I: Antecedentes del estudio

La problemática de la implicancia de los resultados en la Evaluación Docente. La cuestión de fondo y su vinculación con la temática en estudio

El debate educativo en Chile siempre ha sido un escenario presente en la óptica de los y las docentes (Redón, Serra y Angulo, 2015), en algunas décadas más fuerte y presente que en otras, puesto que siempre ha existido una tensión entre el cuerpo docente, estos últimos atribuyendo que no son contemplados en las decisiones político-educativas (Gaete y Pino, 2017), dentro de las cuales se encuentran las decisiones que abordan un marco evaluativo, tanto desde las organizaciones educativas como desde los sujetos que participan de estas organizaciones, como lo es el profesorado con el sistema de evaluación docente y los efectos que de este sistema evaluativo emergen.

Dado este contexto, por medio, de la Teoría de la Representación Social de Moscovici (1979) y a través de la Teoría del Núcleo Central y Sistema Periférico de Abric (1993), es que se busca conocer la representación social que tienen los docentes de un elemento de suma importancia para el trayecto del profesorado, cuyo elemento refiere al sistema de evaluación docente, modelo que tiene su raíz legislativa desde el año 2004 por medio de la Ley 19.961 y que a través de la Ley 20.903, promulgada el año 2016, que ajusta y define la carrera docente, a través, del proceso de Evaluación Docente.

El sistema de carrera de evaluación docente se instala como proyecto el 20 de abril del 2015, que establece mejoras salariales de acuerdo a la experiencia docente -entendida en años de ejercicio- como también en el desempeño docente, abordado desde la evaluación docente, situación que permite al docente progresar en la carrera, motivado por incentivos económicos. En

este contexto, según el estudio realizado por Arriagada y Castañeda (2018) los y las docentes percibían que este proyecto de ley no les era representativo, manifestando que dicha iniciativa correspondía a una de índole competitiva, individual y punitiva.

Sin embargo, a la fecha es relevante analizar cómo se representan la evaluación docente el profesorado, cuáles son las críticas que se formulan en torno a este proceso en el que adscribe de manera obligatoria un gran porcentaje de docentes del país, tanto de establecimientos municipalizados como los establecimientos particulares subvencionados que han ingresado de manera gradual al Sistema de Evaluación Docente. Adicionalmente, es preciso reflexionar en torno a la creación de estos marcos que regulan el proceso evaluativo docente, creando de común acuerdo, por una diversidad de sujetos participantes; reformas educativas generadas a partir de los propios sistemas de referencias que tiene cada sujeto que participa de la construcción de dicha reforma, que dan origen a complejos sistemas de relaciones intelectuales en los cuales se ven inmersos diversos grupos sociales en conjunto a la construcción de conocimiento generada y aceptada por ellos mismos (Arriagada y Castañeda, 2018).

Para analizar la RS de la evaluación docente que construyen los y las docentes, hemos asumido la definición que hace Abric (1994), en el sentido que la RS es una forma de conocimiento colectiva o social, que proviene de la actividad mental por la que un sujeto o un colectivo de individuos reconstruye la realidad que vivencia y le otorga significados, funcionando como “un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas” (Abric, 1994, p. 13). De acuerdo a ello se puede establecer, a modo de hipótesis investigativa, como lo proponen Seid, Malegarie y Fernández (2015), en términos de que se trata de una presunción fundada que permite

definir relaciones entre elementos, con un significado de carácter provisorio y sujeto a la evolución del proceso investigativo.

Según afirman Wainerman y Sautu (como se citó en Tello, 2011), la definen como una presunción fundada con la que se busca establecer una relación vincular entre los elementos que estudia y verifica, reformula y replantea; así, inferimos que las representaciones sociales de la evaluación docente que estén presente en el profesorado, implicarán en la propia práctica de su ejercicio cotidiano.

Dado que para los y las docentes, la evaluación docente es un objeto en el que se fundan múltiples concepciones, a su vez, partes de estas concepciones también determinará a la evaluación misma, pues a raíz de ello, se construirá -o reconstruirá- el objeto, tanto desde una perspectiva legislativa, en la creación de políticas educativas, como cotidiana, por lo que las diversas valoraciones que emerjan de los sujetos o colectividades tendrán relación con los cambios que experimente la evaluación docente,

Para Abric (1994); Castro (2008); Vergara y Delory (2003), la estructura de la representación social la conforma un núcleo central y elementos de la periferia. El primero corresponde a un elemento estabilizador que estructura las representaciones sociales, cuyo núcleo se define como resistente al cambio, el cual cumple una función generadora (crear) y una organizadora (unificar) que, si lo situamos desde el plano de las representaciones sociales de la evaluación docente, y como lo señala la literatura utilizada al inicio del capítulo, se podrá determinar cuál es el núcleo central que está arraigado en los y las docentes. Por otra parte, con respecto a la periferia, son elementos que residen alrededor del núcleo central y que son más dinámicos y propensos a cambios. La periferia tiene la función de: concreción, que tiene relación con reconstruir la realidad en términos comprensibles para un grupo; de regulación, aquí se integra

de diversas formas la información nueva o dudosa para los sujetos; de defensa, puesto que se protege al núcleo central y la resistencia al cambio, esta función periférica integra parcialmente concepciones nuevas, ya sea a través de modificación en las ponderaciones valorativas, condicionalidad, etc.

Por ende, siguiendo el razonamiento de Ortiz (2013), para entender las acciones que nacen desde el profesorado en el marco de la evaluación a la docencia, es necesario conocer los significados, sentidos y valoraciones que elaboran en este escenario educativo, pues esta construcción de la realidad “hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas (Costas, s/f).

Hay variados estudios que dan cuenta del efecto que ha tenido en los/as profesores la evaluación docente, tantos efectos positivos como negativos (Donoso, 2008; Fardella, 2012; Olivares, 2014; Acuña, 2014). Una de estas consecuencias del sistema de carrera docente, es que, al ser tan estructurada, omite u obvia la diversidad de buenas prácticas docentes y de su respectiva evaluación (Perazza y Terigi, 2008 como se citó en Terigi, 2021). Por otra parte, el aceptar que existan docentes con prácticas deficientes o malas, es permitir que existan contextos formales educativos con “una cuota de mala praxis” (Terigi, 2021). Es desde el desempeño y práctica docente de donde se suelen desprender conceptos como calidad, pues entra en juego las destrezas que tienen el o la docente para motivar y generar el aprendizaje en sus estudiantes, e inclusive, en el colectivo social, descansa la idea de que si los/as estudiantes cuentan con mejores resultados, depende exclusivamente de la praxis docente, conllevando una calificación y descalificación de sus prácticas, si los resultados son o no favorables en sus estudiantes, respectivamente (Oliveira, 2021).

Según señala Oliveira (2021), estudios realizados con docentes que deben redefinir su praxis por los resultados que obtienen sus estudiantes, se evidencian “sentimientos de impotencia, de inseguridad, de incapacidad, una sensación generalizada de baja autoestima en esos colectivos. El sentimiento constante es de deuda, de que no se tienen los conocimientos necesarios, de que les falta profesionalidad para enfrentarse a su trabajo”

No obstante, para que él o la docente supere sus prácticas, es necesario que cuente con una amalgama de garantías, por ejemplo, el poder estar continuamente perfeccionándose, obteniendo grados, etc. Para poder enfrentar sus dificultades, sin embargo, tal como señala Terigi (2021), los gobiernos de la Región se encuentran con dificultades para poder aplicar este ideal de perfeccionamiento y, por ende, prácticas docentes adecuadas y actualizadas.

Por largos años el gremio docente se opuso a la implementación del sistema de evaluación, pero, finalmente, la lógica específica de la rendición de cuentas se instaló definitivamente en la educación (Gonzales, 2015). Según Terigi (2021), desde la OCDE se fue promoviendo que los países de la Región adoptaran un sistema de carrera docente, en cuál se proponían dos modelos: basado en puestos de trabajos y basado en carrera. Latinoamérica fue adoptando principalmente este último, configurando el trabajo y práctica docente hacía esa esfera. Sin embargo, en este modelo adoptado, de igual forma se van generando ciertas contradicciones, pues un/a docente con buenos resultados en los procesos de evaluación, tiende a aspirar el salir del aula, como también a realizar su ejercicio docente en centros educativos con mejores condiciones socioeconómicas (Manzi, 2011), por efecto, existiría un contexto socioeducativo que podría verse más desfavorable en lo que respecta el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues implica que docentes con buenos resultados tienden a alejarse del aula o a estar ubicados en establecimientos con mejores condiciones socioeconómicas.

Asociado a lo anterior, y como una forma de expresar preliminarmente lo que derivamos de la revisión inicial de la literatura, formulamos –como inferencia fundada de acuerdo a Abric y otros metodólogos del campo de estudio de las RS (en Vergara y Delory, 2003) y otros- la hipótesis investigativa de que es altamente probable que la RS sobre la evaluación docente se vincule a las prácticas docentes, cuestión que nos interesa estudiar como un resultado asociado o derivado del proceso mismo, pues para Oliveira (2021), el que un docente no transmita los resultados satisfactorios que se espera de él, conllevando a la multiplicidad de emociones e inseguridad dentro de sus prácticas cotidianas y, a su vez, una baja valoración a esta.

Se suele expresar como defensa la respuesta de que los y las docentes necesitan capacitaciones con respecto a los saberes, constantes cambios y desafíos, pero que hay carencia de apoyo estatal. Empero, pese a la actualización del marco evaluativo docente y las exigencias que se desprenden para la praxis cotidiana, también se visualiza una resistencia al cambio, que la autora Oliveira (2021), lo define, a propósito de lo señalado por Novoa (2000): “los maestros son un grupo profesional que presenta una característica ambigua en este sentido, a la que denomina ‘rigidez y plasticidad’, pues al mismo tiempo en que son particularmente sensibles al efecto de la moda, resisten a esta” (p.103) .

Este efecto de rigidez y plasticidad también podemos desprenderlos en lo que respecta la evaluación a la docencia, puesto que existe una concepción de que el Sistema de Evaluación Docente, es un proceso individual, competitivo, (Corvalán, 2010; Arriagada y Castañeda, 2018) que termina afectando las prácticas en el aula (Oliveira, 2021) del cual los y las docentes presentan una evidente resistencia al proceso, pero que de igual forma deben participar en él, sin dejar de evidenciar consecuencias negativas:

“Los profesores advierten sobre las consecuencias negativas de este modelo de evaluación docente: consideran que se propone una evaluación individual, que incentiva la competencia entre colegas, que cumplirá una función de castigo o sanción al docente mal evaluado y que por tanto incentivará, mediante motivación extrínseca, la preparación para la evaluación en desmedro de la preparación de la instrucción.” (Arriagada et al, 2018, p. 8).

Por lo tanto, es relevante conocer cómo incide este proceso evaluativo a la docencia en las prácticas docentes, que en palabras de Arriagada y Castañeda (2018), desde el Estado Evaluador con la base de la rendición de cuentas, focaliza el planteamiento y empleabilidad de las políticas públicas en la óptica de aquel eje, que termina por afectar la praxis, debido a la presión de los resultados inmediatos que debe ofrecer el profesorado a través de este proceso evaluativo, que intensifica las tareas docentes y que sumado al concepto de agobio, las prácticas docentes se ven sometidas y reducidas a producir resultados en evaluaciones estandarizadas, para ello utilizando el porcentaje de horas no lectivas para la preparación de este proceso en desmedro de la preparación de la enseñanza, enfatizando además que Chile es uno de los países miembros de la OCDE con una mayor cantidad de horas lectivas al año y una menor cantidad de horas no lectivas para la preparación del proceso que se desenvolverá en la propia práctica docente. Los autores señalan que esta constante evaluación en el marco de la rendición de cuenta, además de afectar la práctica docente, también produce conflictos en lo que respecta la identidad profesional, generando un debilitamiento en la percepción de la autoeficacia que traería consigo efectos en la praxis.

En cuanto a cómo entender este escenario desde las concepciones docentes se desarrollará abordando la teoría de la representación social, puesto que nos permite comprender la construcción de los diferentes sujetos de acuerdo a los elementos que componen la esfera educativa. Estos

escenarios complejos, desde la construcción de reformas educativas, en las que interviene un grupo de sujetos que manifiestan un consenso en la construcción del conocimiento de acuerdo a sus propias subjetividades, poniendo en práctica sistemas de relaciones amparados en determinados marcos de referencia, cuestión relevante de entender desde la construcción de los protagonistas principales del desarrollo de las reformas impuestas, donde estos se formulan imágenes y modelos explicativos derivado del fenómeno de la evaluación docente, escenario del cual es necesario proponer un nexo en la subjetividad de este, que contempla la relación entre los sujetos, la cultura y su historia (Arriagada y Castañeda, 2018; Ortiz, 2013; Mora, 2002).

La RS de la evaluación docente se irá concibiendo y posteriormente estructurando de acuerdo a categorías y relaciones subyacentes propiciadas por las unidades semánticas que entregan los docentes con respecto al entendimiento de esta representación social (Arriagada y Castañeda, 2018), consiguientemente interesa identificar signos conceptuales, construcciones de significado, que denoten si la representación social de la evaluación de la docencia, generada por el profesorado tiene consecuencias negativas, positivas o neutras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que repercutirá inmediatamente en la praxis, en el marco del siempre demandado concepto de agobio laboral, la precarización docente, las remuneraciones profesionales, que de alguna forma determinaran la percepción de la certificación que se obtiene por medio de este proceso evaluativo, que en palabras de Arriagada y Castañeda (2018), señalan que “sostiene un modelo de equidad externa salarial que profundizará la competitividad en el trabajo, incentivará el individualismo, provocará que las horas no lectivas (65/35) sean dedicadas a preparar las certificaciones” en desmedro de la preparación de la enseñanza y posterior praxis (p. 10).

Para Fardella (2012), las modificaciones que han ido adoptando los gobiernos recientes, se direccionan hacia el quehacer docente, propiciando nuevas regulaciones laborales. Sumado a ello,

la actual ley 20.903 (2016), Según Arriagada y Castañeda (2018) fue un proyecto muy cuestionado por el gremio docente, debido a que no se sentían parte protagónica de este y, que a su vez, tendría muchas implicancias, como el regular el ingreso, categorizar desempeños profesionales por medio de la medición y determinar aspectos laborales y salariales, por consiguiente, se demandaba más participación en la construcción de una normativa que tendría directa implicancia en los/as docentes y en su propio ejercicio.

La problemática antes descrita, será estudiada desde el enfoque de la teoría de las Representaciones Sociales, que como lo define Vergara y Delory (2003):

“propone una visión integrada del mundo interior y del mundo exterior del individuo. El mundo exterior que está compuesto por los estímulos que provocan los procesos de elaboración de la RS que, en pocas palabras consiste en una ‘reconstrucción’ del objeto de tal suerte que ella sea integrada al sistema de evaluación utilizado por el individuo” (p.6)

La RS busca sintetizar las explicaciones que los sujetos extraen de los procesos comunicativos y de pensamiento social, generando un conocimiento contextualizado en el sujeto, del cual se desprenderá una forma de pensamiento y organización, dando paso al sentido común (Costas, s/f). De este modo es interesante conocer bajo esta perspectiva el vínculo entre la evaluación docente y la praxis, puesto que los diversos estímulos que se extraigan desde el medio, puede determinar conocimientos que proyecten arraigadas creencias sobre algún elemento y, que pese a mantener un grupo de profesionales docentes con similares características, se podrían visualizar variadas formas en cómo piensan y abordan los elementos de la evaluación docente en su propio quehacer pedagógico, condicionado desde su propia percepción y construcción del conocimiento, que nos permitiría entender el porqué de las diversas reacciones que poseen integrantes de un similar contexto, ante un estímulo específico (Raiter, 2001 y Raiter et al., 2002).

Posteriormente se procederá a detallar la pregunta investigativa que orientará el estudio, el objeto de investigación, la relevancia del estudio, los objetivos de la investigación y el alcance de esta, en cuanto al lineamiento teórico de las representaciones sociales que se definirán en los apartados venideros.

1.1.Problemática que atiende la investigación

En el marco de contextualizar la problemática sobre cómo se representan la evaluación docente y como esta representación incide en la praxis de los y las docentes sujetos al presente estudio, es conveniente entender el escenario que precede y envuelve el proceso evaluativo docente,

La educación y los/as docentes, han estado en la palestra de la discusión política y, en especial, en un afán de las autoridades oficiales por establecer mecanismos de control del trabajo docente, inspirado en la política de la rendición de cuentas que se instaló en el Estado desde el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (Fardella, 2012; Arriagada y Castañeda, 2018). La evaluación se ha tornado un asunto delicado que, a nuestro juicio, tiene enormes consecuencias en el sistema –positivas y negativas, probablemente-, de allí que nuestro afán sea estudiar la evaluación de la docencia, desde la voz de los propios docentes y, en ello, sondear sobre otro aspecto asociado a la evaluación y es el que tiene que ver con la incidencia probable que la evaluación pueda tener en la práctica profesional del aula. Asumiendo pues que ese mundo simbólico de los docentes respecto de la evaluación a la que son sometidos se vehiculiza en sus representaciones de la evaluación y de sus prácticas, hemos optado por aproximarnos a ellos abordándolo desde las Representaciones Sociales (RS).

1.1.1 Pregunta de Investigación

Dado que el interés de la propuesta investigativa es dimensionar de qué manera la representación social de la evaluación docente está presentes en el corpus subjetivo de los/as docentes y las implicancias que tiene en la práctica del ejercicio profesional, es que se formula la siguiente pregunta orientadora de la investigación:

¿Cómo se representan la evaluación docente los/as docentes evaluados?

Posteriormente, en la perspectiva de la hipótesis investigativa que sostenemos respecto de la vinculación entre la representación social de la evaluación construida y la práctica del aula, nos preguntamos:

¿Qué relación se puede establecer entre la RS de la evaluación y las prácticas del aula?

Para dar respuesta a la pregunta investigativa será necesario conocer la representación social que poseen los/as docentes, y cómo las interpretaciones de esta realidad toman forma concreta en las acciones o prácticas de los/as docentes sujetos al estudio.

1.2. Objeto de Investigación

La propuesta investigativa tiene como objeto de estudio el Sistema de Evaluación Docente desde la perspectiva y práctica cotidiana de docentes del sistema municipal de educación de enseñanza básica y media, de la comuna de Ovalle, comuna donde se ha registrado una alta participación en paralizaciones realizadas en el marco del proyecto de la evaluación docente, sumando un 87% de adhesión, que en palabras de la directiva del Colegio Provincial del Limarí: “los temas que se están poniendo en la palestra están directamente relacionados con nosotros, con la carrera profesional docente y el proyecto que ingresó al parlamento. [...] porque no contempla realmente las demandas que tenemos el profesorado” (Guerra, 2015). De acuerdo a este

precedente, es conveniente conocer y analizar lo que respecta la RS de la evaluación en el profesorado de la comuna y, de qué forma, incide en la praxis.

1.3.Objetivos del Estudio:

- Develar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual, las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas de aula.

Luego, en segunda instancia, buscamos como objetivos específicos:

- Deducir, desde los discursos docentes, el campo conceptual que moviliza la RS de la evaluación docente.
- Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso en torno a la RS de la evaluación de la docencia.
- Analizar el núcleo central que sostiene la representación sobre la evaluación en los y las docentes desde sus propios discursos.
- Establecer nexos vinculantes entre representación de la evaluación y prácticas docentes de aula, desde los discursos docentes y el campo conceptual reconstruido interpretativamente, fijando la brecha efectiva entre ambos campos de estudio.

1.4.Relevancia de la investigación

La investigación tiene un carácter relevante para la comunidad docente, como también para los sostenedores de los centros educativos de la comuna, puesto que brinda:

Información a la comunidad educativa, específicamente en la comuna de Ovalle, evaluando aspectos críticos que merezcan implementar jornadas efectivas de autocuidado docente.

Entender la evaluación y, en el contexto del estudio, la evaluación docente como parte de las políticas públicas en la que los/as docentes sean protagonistas activos de su proceso, evitando entregar protagonismo a los datos y resultados obtenidos, Rodríguez et al. (2001). Adicionalmente, el elucidar el problema que subyace en el imaginario colectivo de muchos/as docentes sometidos al proceso de evaluación, eventualmente, puede generar una mejoría en el tránsito de este proceso, generando colectividades docentes que permitan el diálogo, acompañamiento y construcción en torno al citado proceso de evaluación.

Información para tomar decisiones sobre los perfeccionamientos y capacitaciones que se realizan en los establecimientos mencionados, puesto que la Ley de Carrera Docente 20.903 (2016), señala que existe un deber del Centro en brindar opciones de capacitaciones y/o perfeccionamientos a los docentes con base en las necesidades que estipulen el cuerpo directivo y los docentes de los establecimientos, por consiguiente, el estudio que se pretende realizar podría arrojar opciones sobre qué necesidades existen para contribuir al perfeccionamiento docente.

1.5.Alcances del Estudio

El alcance del estudio pretende entregar información desde la perspectiva y escenario de grupos de docentes de la comuna, que entregan valiosa información sobre un proceso que es parte de las políticas públicas educativas, por consiguiente, podría ser de utilidad para autoridades de la comuna, pues en este contexto, los apoyos que suelen destinarse a la docencia, podrían estar contextualizado en el análisis y resultado que entrega el presente estudio.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Representaciones Sociales

El fenómeno de las representaciones sociales trae antecedentes con Durkheim, identificando los contrastes de las representaciones individuales y colectivas, donde la primera - RS- trasciende por sobre las individuales, situación que puede ser ejemplificada a través de las creencias, religiones, etc. empleando allí, las representaciones colectivas, cuyo abordaje se traducía en una legitimación más uniforme del conocimiento en las colectividades (Ortiz, 2013). Posteriormente, fundamentado en Durkheim y en sus propios estudios, Moscovici, crea la Teoría de las Representaciones Sociales, cuya afirmación básica sostenía que “los grupos generan representaciones comunes acerca de determinados objetos sociales” (Flament, 2001 como se citó en Castro, 2008).

Según Moscovici (1979), la RS son casi tangibles, que circulan entre diversas RS, cruzándose entre sí, generando una concretización de sus elementos de manera continua en nuestro cotidiano, por medio de la multiplicidad del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal. La sustancia simbólica que provoca la elaboración de la RS, que posteriormente genera la práctica, es decir, la acción de acuerdo a la sustancia simbólica. El proceder de la RS es a través de la observación, luego y analizando lo observado, tomando nociones y lenguaje de diversas áreas para extraer conclusiones y opiniones. Este último elemento es acotado como “es una formula socialmente valorizada a la que un individuo adhiere y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad” (Moscovici, 1979, p.30). No obstante, de acuerdo al autor, existe una inclinación entre los estudios a determinar la opinión como un elemento poco estable, de acuerdo a puntos precisos. Para Moscovici (1979), la noción de opinión recae en ser entendida como:

“-una reacción de los individuos ante un objeto dado desde afuera, acabado, independientemente del actor social, de su intención o sus características.

-un lazo directo con el comportamiento: el juicio se refiere al objeto o estímulo y de alguna manera constituye un anuncio, un doble interiorizado de la futura acción” (p.30)

Por lo tanto, la opinión es tomada como un comportamiento que puede predecir, puesto que se prepara la acción, en el contexto de que se asume que un sujeto actuara en relación a lo que expresa verbalmente.

Con respecto al concepto de imagen, este suele estar ligada con el de opinión, claramente, relativo a supuestos básicos, según Moscovici (1978) la imagen se ha empleado para establecer una organización más compleja de juicios o evaluación, vale decir que la imagen es entendida como el reflejo interno de lo que yace en el exterior, cuya, opera como un filtro, con una determinada función principal, que es la de selección elementos, primordialmente del entorno. Para Moscovici (1978), las imágenes son planteadas como:

“sensaciones mentales, impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro.

Al mismo tiempo, mantienen vivas las huellas del pasado, ocupan espacios de nuestra memoria para protegerlos contra el zarandeo del cambio y refuerzan el sentimiento de continuidad del entorno y de las experiencias individuales y colectivas” (p.31).

Siguiendo el planteamiento que brinda el autor a las representaciones sociales, y por el contrario a lo que ha sostenido con los apartados anteriores que tratan al universo externo e interno como elementos heterogéneos, Moscovici (1978) señala que no existe un corte determinado entre el exterior y el sujeto (o grupos de sujetos), afirmando que el objeto, que es el elemento exterior se encuentra inserto en un escenario activo, ya que, además, este objeto fue concebido por el sujeto o el grupo, que resumidamente, es una extensión del comportamiento, puesto que el objeto solo

existe de acuerdo a los medios o metodologías que permitan conocerlo. Sin embargo, no solo se constituye el objeto, a su vez, se constituye el sujeto, fundamentado en que ambos elementos residen en el universo social y material, conforme a lo que se entienda o acepte como real.

Para Moscovici, el inicio de las RS está asociado a la interacción que se da al interior de los grupos de personas, cuyas funciones esenciales guardarían relación con la “comprensión y comunicación del conocimiento de sentido común (González, 2002; Jodelet, 1993 y Moscovici, 1984, como se citó en Castro, 2008, p. 38), que por medio de grupos específicos, generan representaciones que le son comunes en relación a determinados objetos de índole social, reconstruyendo la realidad de este.

Volviendo a la afirmación que la RS es una “preparación para la acción”, no se ubica solamente en una predicción o guía del comportamiento “sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici, 1979, p.32). Esto determina un otorgamiento de sentido al comportamiento o actitudes, siendo implicado en una trama de relaciones donde se vincula el objeto.

Sin embargo, también se debe resguardar el cómo asumir al sujeto en el contexto de una entrevista o encuesta, debido a que, en los lineamientos de Moscovici (1978) el sujeto “busca aprobación, o espera que su respuesta le proporcionará una satisfacción de tipo intelectual o personal. Esta persona es perfectamente consciente de que, frente a otro encuestador, o en otras circunstancias, su mensaje sería diferente” (p.33) Lo anterior no está enmarcado en que el sujeto entrevistado o encuestado tiene una finalidad maquiavélica, más bien, se pretende cuestionar el proceso común en que los sujetos interactúan (Moscovici, 1978). Posteriormente, para Abric, esta situación tendrá relación con los “éléments dormants”, esto va vinculado a que en las zonas del

campo de una representación, habrá elementos que se tornen mudos, de acuerdo al contexto, por ejemplo, a la presión social, cuyo escenario generaría no manifestar determinados elementos.

Para Castro (2008), la Teoría de las Representaciones Sociales podría ubicarse en el área de las percepciones sociales (PS), que adicionalmente, según Anderson (1968) como se citó en Arias (2006), la PS, establece que esta, intenta explicar la conducta de los sujetos y de cómo ésta incide o guarda relación con los comportamientos de los demás sujetos de un contexto.

Dentro de la percepción social, tendrá cabida el reconocido concepto de “sentido común”, como también habrán teorías que expliquen el funcionamiento fundada en las conductas, como la teoría de la atribución de Kelley (1973), pues según su propio autor:

“concluyó que las personas tienden a atribuir la conducta de alguien a causas internas a la disposición de las personas, o a causas externas, o relacionadas con la situación. Estas explican la teoría de atribución, en la cual, las personas explican motivos y actitudes perdurables o a situaciones externas” (Heider (1958) como se citó en Arias, 2006, p. 12).

No obstante, para que se produzca el fenómeno de la percepción social en los sujetos de una comunidad, contexto, sistema cultural, etcétera, es necesario que ocurra la interacción entre los individuos inmersos e integrados en estos espacios que son físicos, psicológicos y sociales (Arias, 2006).

Para Vergara y Delory (2003) “Esta representación de la realidad ‘reconstruida’ integra a la vez las características objetivas del objeto, esas experiencias anteriores del sujeto que reconstruye, y aquellas de su sistema de actitudes y de normas, es decir su mundo interior” (p.6).

Según Castro (2008); Mora (2002); Vergara y Delory (2003), dos procesos actúan de manera dialéctica, que permiten que actúen las representaciones sociales, los procesos acuñados por Moscovici (1979): objetivación y anclaje. El primer proceso tiene relación con la reducción de

la complejidad que entrega el exterior, que consistirá en la “selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización” (Mora, 2002, p. 11), que permitirá asentarse como un marco sólido cognoscitivo, del cual se emitirán los juicios de los sujetos o del grupo, con respecto al objeto, cuya realización de este, se generará a través de la relación que exista con elementos subjetivos, tales como la valoración, ideologías o normas sociales. El segundo proceso implicará “atribución de significado y funcionalidad al objeto representado y la generación de un sistema de interpretación” (Castro, 2008, p.39), que guiará el comportamiento de los grupos y sujetos. Estos procesos permitirán la representación de los fenómenos de manera más accesible para los sujetos y la incorporación al sistema de representaciones de elementos nuevos, por medio de la incorporación y familiarización, que se fundaran de acuerdo al contexto y las características que este posea, como el nivel de influencia de los medios de comunicación, los grados de democracia, los niveles socioeconómicos (Mora, 2002).

De acuerdo a las concepciones de Abric (1994) y a la aplicabilidad para la investigación, desde la esfera del conocimiento científico, la evaluación será incorporada en los múltiples grupos que compongan la sociedad, que para este caso, los y las docentes generan un sistema sociocognitivo, que será una mezcla de aquel conocimiento con el sistema de subjetividades o valoraciones preconcebidas sobre el objeto de la evaluación, por lo que no será inusual dar a paso a poseer determinadas contradicciones o incoherencias, además, de que las representaciones sociales tendrán relación con los contextos de los grupos de individuos.

Lo anterior dará paso al sentido común, que según Ortiz (2012) será la forma en que adoptamos el conocimiento que proviene desde el exterior. Para Moscovici, como se citó en Abric (1994), corresponde al “saber práctico de sentido común, permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos” (p.14).

El concepto del sentido común es relevante para la teoría de las representaciones sociales y será entendido según lo propuesto por Jodelet, como “una forma de pensamiento social” (Mora, 2002, p. 7), y que tendrá propósitos comunicativos, donde el sujeto se sienta actualizado con respecto a un objeto y, a su vez, sentirse perteneciente a un grupo, puesto que por medio de las interacciones sociales, se asume que el sujeto debe estar en “situación de responder” (Moscovici, 1979, como se citó en Mora, 2002, p. 9).

Continuando el estudio las teorías de representaciones sociales, Abric (2001) señala que una RS es un ensamblaje organizado y estructurado de información, creencias, opiniones, comportamientos, generando un sistema sociocognitivo particular, compuesto de dos subsistemas que están continuamente interactuando: el sistema del núcleo central y el sistema periférico. Abric (1996) establece la teoría del núcleo central de la representación social, cuya se define como un sistema central que guarda lo más estable, resistente y normativo de la construcción subjetiva de la realidad, que para Moscovici (1993), “los contenidos del núcleo central, estarían basados en reglas de vida o en valores” (Castro, 2008).

Según lo propuesto por Abric (2001) de acuerdo a la teoría del núcleo central, está constituido de uno o varios elementos, limitados, en el cual se aseguran tres importantes funciones: la significación de la representación, que corresponde a la función generadora; la significación de la organización interna, relativa a la función organizadora; finalmente, la estabilidad, correspondiente a la función estabilizadora. El núcleo central proporciona la significación, la consistencia y la permanencia de la representación, resistiendo a todo intento de cambio, ya que una modificación en el núcleo central deviene en la transformación completa de la transformación. Por otro lado, el sistema periférico es flexible, siendo este la parte más accesible de la

representación social. Las funciones del sistema periférico radican en cinco: concretización, regulación, prescripción de comportamientos, protección del núcleo central y personalización.

Puesto que una de las principales características del núcleo central es la estabilidad, esto permitirá por consiguiente, resistencia al cambio, lo que mantendrá fijo el núcleo central. Por el contrario, si ocurre una modificación o cambio en esta estructura, en consecuencia, permitirá el paso de una nueva representación, dando paso a una transformación directa, que ocurre cuando el sistema periférico que rodea el núcleo central ha cedido (Castro, 2008).

Las representaciones sociales tienen un núcleo central porque estas con una manera de manifestar el pensamiento social, y como en todo pensamiento social, existe un determinado número de creencias colectivas engendradas y determinadas históricamente, son fundamentalmente, modos de vida que entregan identidad perenne a una colectividad (Abric, 2001).

Retomando el núcleo central, es este el que conforma la parte no negociable de la representación, debido a que es una base común y consensuada de la representación, resultado de la memoria colectiva y del sistema de normas que cohabita con aquella, por consiguiente, un ataque al núcleo central es concretamente una crisis de índole cognitiva y valórica, puesto que el hecho de compartir una representación, incide también en compartir valores con otros individuos asociados a un determinado objeto (Abric, 2001)

El hecho de indagar en el núcleo central, para Abric (2001) es también indagar en la raíz, donde se encuentran los sistemas de elementos normativos y elementos funcionales. El primer sistema de elementos guarda relación con el sistema de valores de los individuos, en cambio, el segundo sistema está relacionado con la inscripción del objeto en las prácticas sociales. La coexistencia de estos dos tipos de elementos cumple un doble rol, que es, respectivamente, el rol

evaluador y el rol pragmático. El rol evaluador se asume desde la justificación del sistema de valores y el rol pragmático implica prácticas específicas.

Sumado a la teoría descrita, existe el sistema periférico, que guarda elementos coherentes con los del núcleo central, sin embargo, posee flexibilidad, por lo que tolera contradicciones e incoherencias de la representación construida. Por ende, una modificación que se genere en este sistema, solo conllevará a una transformación superficial, o por otro lado, si elementos nuevos llegarán gradualmente al sistema del núcleo central, la transformación será progresiva. (Castro, 2008).

Debido a que la representación social se funda en un objeto, en palabras de Abric, se ejemplifica de la siguiente manera:

“Si, por ejemplo, un individuo (o un grupo) expresa una opinión (es decir, una respuesta) respecto a un objeto o a una situación, dicha opinión en cierta forma es constitutiva del objeto, lo determina. El objeto reconstruido es entonces de forma tal que resulta consistente con el sistema de evaluación utilizado por el individuo. Es decir, por sí mismo un objeto no existe. Es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos. Así pues, la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo” (Abric, 1994, p. 13).

2.2 Evaluación Educativa

El concepto de evaluación y las interpretaciones que le brinda la sociedad han sido variadas, por ende, dicho concepto es conveniente comprenderlo en el área educativa como un proceso que conlleva una “actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es el aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimientos” (Álvarez, 1993 como se citó en Álvarez 2001, p. 12), puesto que los actores de la comunidad educativa, específicamente,

docente y estudiante, aprenden de un proceso continuo que va destinado a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, Álvarez (2001), señala que el acto de evaluar desde una óptica formadora, no debe ser confundida con la medición o calificación, incluso, adiciona el concepto de corregir, pues “la evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir.

Para que ocurra el proceso evaluativo deben existir dos entes, quienes serán el sujeto evaluado y, por lógica, el sujeto evaluador, un ejemplo común sería el de estudiante y docente, respectivamente, donde ambos estarán en un continuo aprendizaje por medio de la evaluación, pues, desde la panorámica del estudiantado, se podrá contrastar información con la que presentar de manera argumentada y crítica, como también, el o la docente, podrá reflexionar en torno a sus propias prácticas, posicionando la busca de la sistemática mejora en los procesos de enseñanza (Álvarez, 2001).

La evaluación se organiza y dirige directamente, tanto a los/as estudiantes como a los propios docentes y, pese a ser procesos que presentan eventos concretos distintos, existen consensos sobre qué caracteriza la evaluación educativa, pues según Álvarez (2001) y House (2000), debe poseer características, tales como:

- Democrática, focalizada hacia la participación activa de todos los sujetos que se vincularan a ella.
- Servicial, pues la evaluación que pretenden ser formadora debe estar, principalmente, al servicio de quienes interactúan en ella, pues entregará herramientas para la construcción de la mejora.

- Negociada entre las partes, desde las cualidades propias que ésta tendrá hasta el rol que debe cumplir cada una de las partes sujetas a la evaluación de una manera responsable.
- Transparente, pues el ejercicio evaluativo comprenderá además de criterios que se utilizarán, ya sea de valoración y corrección, deben encontrarse explícitos, mediante la previa negociación que hubo en la construcción del proceso evaluativo.
- Continua y procesual, debido a que la evaluación debe entenderse al servicio del aprendizaje, y el aprendizaje tiene un carácter incesante, por consiguiente, la evaluación que aspira a ser formativa, no debe entenderse como un apartado o anexo al proceso de enseñanza-aprendizaje, este tipo de evaluación debe estar presente continuamente, pues de esa forma siempre llegará a tiempo para las necesarias reflexiones, modificaciones, intervenciones, etc.
- Motivadora, dado que la evaluación formativa promueve a que a través de ella, también ocurra aprendizaje, por lo tanto, bajo ninguna circunstancia debe proclamar castigo o poseer un carácter punitivo.
- Triangulación, esta técnica permite que los sujetos evaluados también sean responsable de su propio aprendizaje y por consiguiente, de su propia evaluación, además se pueden emplear procesos de autoevaluación y coevaluación, por medio de la honesta y crítica argumentación de los sujetos que tienen relación con este proceso evaluativo.

Según lo expresado por Álvarez (2001), todo este proceso estará inserto en un contexto, el cual debe ser tomado en consideración al momento de emprender la construcción y el proceso de la evaluación que devengamos conveniente para las particularidades de la organización, grupo o

de los sujetos que participaran de este contrato ético de evaluación (House, 2000). Sin embargo, pese a que se pueden visualizar diferentes opciones para llevar a cabo la evaluación, como por ejemplo: “evaluación auténtica, evaluación alternativa, evaluación del rendimiento, nueva evaluación, evaluación activa, reseñas biográficas, evaluación mediante análisis y valoración de los materiales que los alumnos acumulan en sus carpetas –llamada vagamente evaluación por carpetas o portafolios-, dossiers, diarios y otras” (Álvarez, 2001, p. 18), esta abanico evaluativo se desarrolló por la pretensión de innovar la evaluación como se venía gestionando y realizando a partir del enfoque por objetivos a través del modelo de Ralph Tyler, que suponía “adoptar un conjunto de normas, definirlas, especificar la clase de comparación y deducir en qué grado el objeto satisface las normas. Cumpliendo estas etapas, el evaluador debe poder llegar a establecer un juicio sobre el valor del objeto evaluado” (Taylor, 1961, como se citó en House, 2000, p.20). Por consiguiente, los nuevos modelos o enfoques evaluativos buscan superar la metodología técnica de aquel modelo evaluativo de Tyler que, sin embargo, hasta la actualidad permanece vigente en la manera en que la sociedad y políticas educativas dimensionan la evaluación (Álvarez, 2001).

Por tanto, la evaluación que se pretende es una que esté al servicio de los aprendizajes, “el aprendizaje, y consecuentemente y simultáneamente, la evaluación deben estar orientados y dirigidos por el currículum, -como idea global de principios y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas específicas la educación como proyecto social y político-” (Álvarez, 2001, p.34). Ninguno de los procesos que tengan relación con la Educación serán procesos aislados, todos se encuentran interrelacionados, orientados hacia la construcción de una racionalidad crítica y práctica de esos procesos. (Álvarez, 2001).

Con respecto a la figura ya nombrada de manera constante, que es la del evaluador, según lo que afirma House (2000), este podrá ser responsable o no de las decisiones, pues ambos roles podrían ser ejecutados por personas distintas, sin embargo, según el lineamiento del autor “el responsable de la decisión no solo ha de preocuparse de que los datos sean correctos, sino también de si el evaluador los presenta de forma veraz”, pues la ética en la evaluación es un tema que House profundiza en la misma obra, y cuya importancia radica en “el fundamento moral de la evaluación” del cual sostienen cuatro pilares valóricos como sustento moral de la evaluación, entre las cuales describe: igualdad moral, autonomía moral, imparcialidad y reciprocidad. (House, 2000, p. 175)

Se entiende que la evaluación es necesaria, puesto que aporta información que debiese ser relevante para tomar decisiones político-educativas en los mismos centros educativos. También la evaluación debe ser periódica, porque que nos entregaría información actualizada de las prácticas y cómo mejorarlas, siendo válidas para el contexto que fue evaluado, por lo cual, las acciones que se implementarían a partir de un análisis de una evaluación resultarían pertinentes y contextualizados. (Álvarez, 2001).

Desde hace unas tres décadas, en Chile se han venido implementando, reformulando leyes que permitan una evaluación constante en la Educación, principalmente desde los actores principales que interactúan en ella, como lo es la docencia y los educandos, sin embargo, esto no es una situación exclusiva de nuestro país, puesto que son decisiones que se han ido efectuando a nivel de la Región, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza (LLECE), como también mediante decisiones político-educativas que subyacen al alero de las conferencias, análisis e informaciones que arrojan las investigaciones y evaluaciones de la OCDE, conllevando a los países a tomar acciones políticas, pero que en estos años recientes se ha brindado mayor énfasis a entender y ejecutar la evaluación no sólo priorizando la óptica

cuantitativa, pues se trata de revisar críticamente el proceso evaluativo y de hacer una revisión de este (Gento, 1998 y Iaes *et al.*, 2003).

2.2.1 Evaluación Estandarizada

“Por estandarización entendemos el proceso de sistematización de todos los elementos de acercamiento a una acción de recogida e interpretación de información, de manera que se utilicen los mismos: instrumentos o técnicas, criterios de corrección y/o síntesis o análisis de la información y criterios de interpretación de la misma” (Jornet, 2017, p. 5)

La evaluación estandarizada corresponde a un instrumento que es proporcionado, medido y calificado relacionado con una estructura estándar, previamente preestablecida. Existen dos modelos generales y principales de este tipo de instrumentos: las de aptitud y logro. La primera corresponderá a una prueba que pretende predecir un probable desempeño en un área o contexto educativo determinado, como lo es en Chile, la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pues tiene por objetivo predecir el desempeño de los estudiantes que la rinden, en la Universidad. Mientras que la segunda, promueve evaluar la eficacia de un centro educativo con base en los logros obtenidos, como lo es la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos o las pruebas que aborda el SIMCE (Popham, 1999, como se citó en PREAL, s/f).

La prueba estandarizada es un instrumento evaluativo que permite generar válidas inferencias o conclusiones en cuanto a los conocimientos, habilidades y destrezas que tiene el sujeto evaluado, en un área específica del conocimiento. Por lo tanto, se generan normas, para que el conocimiento, habilidades y destrezas pertenecientes al sujeto evaluado, sean factibles de comparar, ya sea entre pares, con respecto a una muestra, a la media, entre otras. Esta comparación se dará siempre que existan características propias que permitan dicha comparación, como por ejemplo: pertenecer a un mismo nivel escolar, misma disciplina, etc. Las inferencias que se logren

realizar a partir de los resultados entregaran información que permite conocer las debilidades y fortalezas del sujeto, de utilidad para adoptar nuevas metodologías de enseñanza, información para la comunidad escolar en general, para planificar, administrar y evaluar recursos necesarios para mantener o mejorar resultados (Popham, 1999, como se citó en PREAL, s/f).

Usualmente, las evaluaciones estandarizadas se focalizan en ciertas garantías, como la de entregar confiabilidad, sin embargo, Tristán y Pedraza (2017), señalan que la validez es continuamente subordinada, y con respecto a la objetividad, pese a ser un elemento fundamental en este tipo de instrumentos, puede inclusive siquiera citarse, ya que este elemento es constantemente tensionado, puesto que la discusión sobre la objetividad ha buscado esclarecer su asociación con la verdad, por medio del estudio filosófico y científico, tomando como partida el positivismo al relativismo contemporáneo, sin embargo, los autores entenderán la objetividad como:

“un desiderátum, es decir, inalcanzable plenamente por varias razones. Por una parte la ciencia, sus productos y motivaciones, son resultado de la actividad cognitiva que hace cada individuo sobre un objeto en particular; por otra parte, las representaciones o definiciones de un objeto están sujetas a la aprehensión consciente del investigador, lo cual queda obligatoriamente vinculado a su subjetividad al observar, medir, valorar, controlar o asignarle categorías lógicas dentro de un sistema teórico (Cupani, 2011, como se citó en Tristán y Pedraza, 2017).

Para el ámbito educativo y evaluativo, las pruebas estandarizadas tienen una tarea fundamental clave y es que deben medir, con un número de ítems adecuados al tiempo en que se resolverá, por lo que estas pruebas están diseñadas para evidenciar el conocimiento, habilidades o

destrezas, solo desde una parte limitada de la esfera del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Popham, 1999, como se citó en PREAL, s/f, p. 3).

No obstante, en lo que respectan las evaluaciones “una de las primeras preocupaciones que surgen a la hora de construir los procesos de evaluación, es la necesidad de superar los enfoques más tradicionales, los que sitúan la evaluación como el contraste estricto entre objetivos y resultados.” (Abdala, 2004, p. 31), situación que se ha impregnado en los decretos evaluativos más recientes, tales como el Decreto 83 y Decreto 67.

2.3 Praxis Docente

Al referirnos al concepto de práctica o praxis, según Runge y Muñoz (2012) son expresiones equivalentes “Praxis, del griego antiguo “ $\pi\rho\alpha\tilde{\alpha}\xi\iota\varsigma$ ”, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión práctica” (p.78). El concepto de praxis significa un hacer, sin embargo, no todo lo que se hace es una praxis. La praxis es entendida como llevar a cabo determinada tarea, cuya misma agencia, tiene por propósito una meta que trasciende al agente mismo. De acuerdo a Aristóteles, como se citó en Runge y Muñoz (2012) “Vale destacar acá a Aristóteles (1985) quien retoma el concepto de praxis, lo saca de su uso cotidiano y lo eleva a un concepto especializado: para Aristóteles, la acción práctica lleva el sentido y valor en sí misma. Lo importante, por tanto, no es el producto final como en el acto poiético, sino la finalidad” (p.78), esto transmite el hecho de que no es de vital importancia si se logra con éxito o no la tarea, puesto que la finalidad es la misma acción.

Para Badilla, *et al* (2014), la praxis docente entendida como el ejercicio docente que comprende el “dominio práctico de principios, estrategias y procedimientos”, a partir de la cual se gestan acciones inclinadas a identificación, análisis, evaluaciones, intervenciones en la comunidad escolar. No obstante, para entender la praxis del ejercicio propiamente tal, es necesario conocer la

fundamentación desde la formación, pues como lo plantean los autores (2014), “Se propone el planteamiento y desarrollo de esfuerzos importantes para concretar los hallazgos que otras investigaciones han obtenido y clarificar el panorama en relación con esta temática”, en otras palabras, se gesta el accionar pedagógico desde los hallazgos investigativos, por lo que, la indagación científica conformara un eje de base y trascendental en la reflexión y decisiones en el contexto de las necesidades sociales y educativas, que para Runge y Muñoz (2012), la definición de praxis podría entenderse como: “al ámbito de la praxis no pertenece entonces el saber contemplativo, sino a lo que se refiere a lo bueno. No se trata de conocimiento, sino de prudencia (frónesis), de adecuación con respecto a la situación (en toda parte donde se evidencia una acción política, ética o pedagógica se trata, según Aristóteles, con un asunto de sabiduría, de juicio reflexionante)” (p.79).

La praxis docente es constitutivamente un agente de cambio primordial para contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en que el o la estudiante pueda aprehender y servirle de utilidad en su propio espacio, por medio de un elemento esencial que es la motivación, que se denomina no como un elemento que debe traer desde ya el estudiante para tener un prometedor aprendizaje o éxito en el proceso. La motivación corresponde a una acción que se construye y revitaliza constantemente, y se efectúa en cada instancia que el o la docente logra movilizar al educando en las diversas situaciones de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula (Vásquez, 2020).

Para Vásquez (2020), dadas las múltiples situaciones de contrariedades, incertidumbres, entre otras, debe promover en los y las docentes repensar los procedimientos que existen y se ocupan para la enseñanza, con una base en un diseño metodológico que posibilite la conformación del conocimiento escolar, manejando una claridad del contenido y escenarios o vivencias propias

del día a día, con la finalidad que el estudiante logre construir un proceso cognitivo que le permita experimentar y desarrollarse con respecto a su propio contexto social.

No obstante, pese a tener un panorama concreto sobre la praxis, también surgen contradicciones o problemáticas y estos conflictos no pueden ser reducidos a meros problemas instrumentales (Santoro, 2008), pues es un trabajo mancomunado que tiene relación también con las casas de estudios formadoras, puesto que muchas veces no hay coherencia entre la teoría revisada en las universidades y en el ejercicio práctico que debe desenvolver el o la docente, por lo que debe existir “una transparencia en el proceso de escalamiento para lograr el desarrollo de cada una de las competencias del perfil del egresado, la formación inicial docente no ofrece una base sólida para el posterior proceso de profesionalización docente (Corvalán, 2010). Es así como:

“El sistema debe proveer de un conjunto de dimensiones y criterios consensuados sobre la docencia que actuaran como nivel ideal, de forma tal que el profesor, la carrera y la universidad puedan construir juicios lo más completos sobre el estado actual de su docencia y determinar lo que falta por mejorar.” (Contreras, 2010, p. 181).

Para generar una praxis docente trascendental, es necesario considerar que las prácticas educativas y pedagógicas son potentes agentes transformadores, que tienen como base supuestos históricos, organizativos y condiciones históricas, y que en plenitud de este último concepto, la práctica comprenderá acciones y actividades que necesitan estar en un constante redireccionamiento, asumiendo una responsabilidad crítica (Santoro, 2008).

Por lo tanto, sumado a las actuales concepciones educativas, es necesario diversificar la praxis docente a los múltiples contextos de los que provienen los y las estudiantes, valorando dicha diversificación, promoviendo competencias colaborativas entre los pares, que repercutan en

instancias que fomenten la resolución de conflictos de esta misma manera (Rivera y Aparicio, 2020).

Finalmente, puesto que la reflexión es una arista importante en la praxis docente, y en cómo se desarrollará en la metodología investigativa, esta será entendida según el enfoque propuesto por Vanegas (2016), como se citó en Vanegas y Fuentealba (2019, p.119):

“Conjunto interrelacional de proceso cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitan el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas”

Por lo tanto, de acuerdo a las necesidades que a nivel general se presentan, la praxis debe ser sostenida con orientación y reflexión, para de esa forma, llevarla a cabo, por consiguiente, se tiene que desarrollar una pedagogía que se entienda en coherencia a los contextos Runge y Muñoz (2012).

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Paradigma de Enfoque Cualitativo

En el ámbito socioeducativo, la conceptualización de paradigmas ha tenido gran relevancia, puesto que es comprendido “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (Kuhn, 1986:13 como se citó en Gurdián, 2007), por lo que la adopción de un determinado paradigma nos permitirá abordar el problema a partir de métodos y técnicas coherentes para obtener una adecuada interpretación (Gurdián, 2007).

La revisión bibliográfica para la selección de un paradigma conveniente al objeto de estudio que se llevará a cabo que, epistemológicamente, es interpretado de acuerdo a los elementos simbólicos y verbales que comunican los sujetos con respecto a cómo se representan el proceso de evaluación docente, desde la teoría de la representación social, nos contribuye a la comprensión de los fenómenos sociales, abordando dicha representación como un sistema en el que residen conocimientos, creencias y opiniones que mantiene un grupo social con respecto al objeto que, para efectos del presente estudio constituye la RS de la evaluación a la docencia en grupos de docentes. Dicha representación que subyace en el profesorado es socialmente útil, pues al ser organizado, producido colectivamente y compartido, nos ofrece la comprensión de la realidad desde los diversos grupos de sujetos. Sin embargo, es relevante destacar que, pese a su sello colectivo, también nos ofrece contradicciones o antagonismo, debido a que la construcción de una RS se genera a partir de un acuerdo entre posiciones individuales (Ranteau, 2018)

Por consiguiente, puesto que el carácter del estudio aborda el análisis de las subjetividades expuestas con respecto a la RS de la Evaluación Docente, descarta el enfoque cuantitativo, pese a no desconocer su utilidad y el avance que ha proporcionado en las diferentes ciencias, el presente

estudio se enmarca en un paradigma cualitativo, puesto que la investigación desde esta perspectiva “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y partir de expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Vergara y Delory, 2003; Flick, 2007). Sin embargo, es necesario precisar con respecto a sus métodos, que:

“La investigación cualitativa no posee tampoco un repertorio distintivo de métodos o prácticas que le sean enteramente propios. Los investigadores cualitativos echan mano a numerosos recursos: la semiótica; el análisis de relatos, contenidos y discursos; el análisis fonológico y de archivos, e incluso las estadísticas, las tablas, los cuadros y los números” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 55).

Según Denzin y Lincoln (2012) No es complejo visualizar las diferencias generales que existen entre paradigma cuantitativo y cualitativo, empero, dentro de este último paradigma, también existen variadas conceptualizaciones, ya sea desde una perspectiva interdisciplinaria o desde la contradisciplina. El paradigma cualitativo existe y ocurre desde múltiples perspectivas, pues al interior de este, existen autores que tienen ciertos reparos con determinados enfoques, métodos o técnicas, sin embargo hay aspectos básicos esenciales compartidos para la comprensión y proceder de una investigación de esta índole, en la que Denzin y Lincoln (2012, p. 29) afirman que “por propio derecho, la investigación cualitativa constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudios” , cuyo contexto estará abordado desde un escenario natural, entendiendo dicho escenario como el lugar donde sucede la cotidianidad (Becker, 1986, como se citó en Denzin y Lincoln, 2012), que para los efectos del presente estudio tendrá a lugar en el contexto socioeducativo, abordando las subjetividades que existen en torno a la RS que se generan los grupos de docentes entrevistados.

Desde el paradigma cualitativo, el estudio será abordado desde el marco constructivista-interpretativo, que según Denzin y Lincoln (2012), pertenece a uno de los cuatro principales marcos que estructuran y dan forma a la investigación cualitativa, y según Flick (2015) cuya especificidad teórica respecta en el enfoque fenomenológico, por medio de los métodos de recogida de información, como la entrevista semiestructurada, a través de métodos de interpretación como la codificación teórica y análisis de contenido de las entrevistas arrojadas por los y las docente de las comunidades micro-sociales escolares.

Con respecto al rol del investigador, según Flick (2007), y como también lo postula House (2000), dicho rol debe ser fundado en una negociación entre los participantes y el investigador. Sin embargo, este no será de carácter neutro, por lo que la naturaleza de la relación investigador-participante(s), tiene su esencia en la interacción, por lo tanto, el investigador se verá implicado (y no como un mero observador pasivo) en el campo de estudio.

El sujeto es quién recibe los estímulos desde el exterior, y por medio de su procesamiento, sobre la base de distintos patrones, ya sean sociales, culturales, valóricos, etc., que determinará su valoración. Y en cuanto el objeto de la RS de la Evaluación Docente, es el elemento que es parte de la relación que mantiene con el sujeto y que es definido como un sistema que presenta una necesidad para la comprensión de aquel, por lo que devengara en la problemática investigativa (Denzin y Lincoln, 2012).

Por lo que es necesario precisar que con respecto a la relación sujeto-objeto en el paradigma cualitativo de índole fenomenológico, se llevarán a cabo según el planteamiento de Gurdíán (2007, p. 101):

En la perspectiva fenomenológica se establecen las instancias responsables en la conciencia del sujeto sin, aparentemente, la incidencia del objeto lo cual se denomina "subjetividad".

Equivale a desconectar al objeto de la relación. Su papel se ve reducido al de un "fenómeno de conciencia", apto para constituirse en una unidad cognoscitiva o valorativa en la conciencia del sujeto. Esta perspectiva propone para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se encuentra en los conceptos de interioridad y vivencia. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesa desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de las y los sujetos actores se considera como pertinente y significativo.

De acuerdo a lo señalado, interesará conocer y hacer descripción e interpretación del objeto de estudio que es la RS de la Evaluación Docente en el contexto de las vivencias que presentan los sujetos del estudio, abordando las percepciones, valoraciones y acciones que estos otorgan, entendiendo ambos elementos como una correlación, pues tal como señala García-Baro (2020) en una de sus conferencias, “es el papel que esas cosas tienen en la vida del sujeto y el modo en que la vida se abre a ellos”, por efecto, es necesario describir la RS de la Evaluación de los/as docentes desde sus propias experiencias, percepciones, etc. o de lo que integralmente se abordara como ‘vivencias’ de los y las docentes.

En el marco de la objetividad, será necesario enfatizar que es entendido en el paradigma cualitativo, por lo este supuesto será comprendido que envuelve valoraciones que de alguna forma influyeron en la selección del objeto de estudio de las RS, sin embargo, a través de la epojé metodológica, el investigador debe despojarse de sus prejuicios, valores, deseos, sin olvidar que esta pretensión es un tanto ambiciosa, puesto que la humanidad está conformada por subjetividades (Gurdián, 2007), por ende, el acercarse al objeto de estudio y a los sujetos, supone una fuente inagotable de estructuras, por lo que es imperante acercarse a ello de la forma más pulcra posible,

que sostenemos que desde el marco descriptivo e interpretativo, desde la óptica fenomenológica, conociendo el modo en que es vivido en objeto de estudio (García-Baro, 2020)

3.2 Tipo de Estudio

El tipo de estudio será de carácter descriptivo e interpretativo, puesto que, siguiendo una coherencia con respecto a lo declarado, se desprende su inherente enfoque fenomenológico, que según Husserl (2016), sienta las bases de la fenomenología como una ciencia descriptiva, con una especial atención a lo que se le denomina como el Mundo de la Vida, que para efectos de este estudio y de la fenomenología se situará desde una razón estimativa, puesto que interesa abordar las implicancias que tiene el proceso evaluativo docente en los propios sujetos, desde sus propias vivencias, describiéndolas de manera inicial, para posteriormente interpretarlas de qué modo afecta o tiene implicancia en la praxis misma, por lo que ubicaremos como factor esencial:

“el estilo cognoscitivo, porque este incide directamente en la forma que las personas vivencias su entorno, definen la realidad y la verdad, perfilan el tipo de relación que mantienen con la naturaleza, erigen instituciones, simbolismos y rituales, orientan su acción cotidiana y se vinculan entre sí” (Husserl, 1991 como se citó en Toledo, 2009).

De esa forma se sostiene que se utiliza abordaje integro de los sujetos y la RS del objeto evaluativo docente, pues tal como señala García-Baro (2020), iremos a las cosas mismas, identificando la esencia de la relación que existe entre la vida y el objeto. Por efecto, en este plano subjetivo es que el sentido común se hace presente en las diferentes realidades, y deben ser estudiadas, analizadas de acuerdo a su contexto, además, adicionando los aportes del estudiante y continuador de la obra de Husserl; Schütz, lo expresa como un proceso en el cual los sujetos adoptan los objetos que residen en el exterior, por medio de determinados principios perceptivos, los cuales formularán los juicios y valores (Estramiana *et al*, 2007; Pérez, 2012).

De acuerdo a Estramiana *et al* (2007), los principios perceptivos , que se relacionan con la apropiación y construcción de lo que percibimos del mundo exterior, cuyos principios serán distintos de acuerdo al contexto donde estén ubicados que, para efectos del presente estudio, este mundo exterior será experimentado de acuerdo a múltiples relaciones que hay en torno a la concepción de la evaluación profesional a la docencia en el contexto de docentes sometidos al proceso de evaluación, desde el conocimiento socialmente construido, las creencias que establecen con respecto a este y las opiniones que se fundan a partir de ello. Esta relación de elementos permite que se pueda ejercer un determinado control y anticipaciones ante las consecuencias de diversas acciones que referido en el estudio de la RS de la evaluación a la docencia, se evidencia ante la implicancia que existe en las acciones que se manifiestan en la praxis del ejercicio docente. En este sentido es que también se funda el sentido común, que guarda relación con el lenguaje, puesto que desde aquel, se confeccionan realidades típicas y constituyen la experiencia cotidiana (Estramiana *et al*, 2007), pues, el presente estudio tiene por objetivo describir las representaciones de la evaluación docente y, a su vez, éstas también tienen su amparo en el lenguaje y las experiencias de las vivencias cotidianas.

Debido a que en las investigaciones cualitativas es imprescindible la utilización de más de un método (Blaxter, Hughes y Tight, 2008), con respecto al carácter interpretativo, es pertinente declarar que pese a no estar la interpretación como artista del tipo de estudio en las raíces de la fenomenología de Husserl, en el devenir del tiempo, se ha ido adaptando según propuestas de diversos autores, tales como el pedagogo Van Manen, que además de la fenomenología, utiliza la hermenéutica para proceder a una interpretación de la información obtenida en el proceso (Fuster, 2019), enfatizando en que la investigación desde este enfoque pretende “llegar a captar los significados esenciales de un fenómeno humano-educativo a partir de la pregunta de fondo ¿cómo

es vivida está experiencia?” (Sierra y Arriagada, 2016, p. 134), premisas que son compartidas por diversos autores que abordan la fenomenología.

En el marco del presente estudio será necesario trabajar con la fenomenología que funda Husserl, como también apoyado de un enfoque hermenéutico, puesto que uno de los objetivos generales del presente estudio tiene por propósito interpretar si las autopercepciones y percepciones inciden en la praxis del ejercicio docente, ya que se considera relevante para el proceso de enseñanza aprendizaje, el rol que juega el profesor o profesora en el aula, concepto que se encuentra descrito en diversas normativas que rigen la educación chilena, como el Marco para la Buena Enseñanza, Ley de Carrera Docente 20.903 (2016) o Ley Sistema Nacional de la Agencia de la Calidad 20.529 (2011).

Para perseguir un lineamiento filosófico y metódico coherente y dar respuesta a los objetivos del estudio, el diseño de la investigación está abordado desde el Análisis Reflexivo de Embree (2011), pues mantienen un lineamiento cercano a las propuestas de Husserl, puesto que ofrece un procedimiento claro, riguroso y que se asocia a la investigación en el ámbito educativo (Aguirre, 2012).

En los siguientes párrafos se procederá a detallar el método citado, las características y etapas que presenta.

3.3 Diseño de Análisis Reflexivo

Según lo propuesto por Denzin y Lincoln (2012, p. 89), “el diseño de una investigación describe un conjunto flexible de pautas, que conectan los paradigmas teóricos con estrategias de investigación”, por lo tanto, el diseño del presente estudio estará determinado por el Análisis Reflexivo, correspondiente a un método fenomenológico con férreas bases en los planteamientos y propuestas de Husserl, quien designaba a la fenomenología como “una ciencia, un nexo de

disciplinas científicas. Pero a un tiempo y, ante todo, <<fenomenología>> designa un método y una actitud intelectual: la actitud intelectual específicamente filosófica; el método específicamente filosófico” (Husserl, 2016, p. 13).

Según Bolio (2012), lo que pretende la corriente fenomenológica no es observando, examinando o contemplado el objeto como un ente protagonista, más bien busca captar la forma en cómo el sujeto interioriza el objeto, asumiendo que la “vida intencional de la conciencia debe ser descripta sistemáticamente en sus diferentes tipos y formas, y en sus múltiples modificaciones noético-noemáticas” (Gros, 2016). En cuanto al presente estudio, el sujeto corresponderá a los y las docentes participantes y el objeto guarda relación con respecto a la RS de la evaluación en la vida profesional de los y las docentes que han transitado en dicho proceso.

Según detalla Toledo (2009) y Fermoso (1988), algunos conceptos propios de la fenomenología que es necesario detallar consisten en: la noesis, que corresponde a la conciencia del objeto, es decir el acto de pensar, para este caso, el hecho de pensar en el objeto de la evaluación docente; noema, que tiene relación con la configuración del objeto en la conciencia; que tiene relación con la realidad pensada, en cómo se construye y permanece lo que se piensa acerca de la evaluación docente; la eidética, que se entiende como la contemplación de la esencia, por lo que en términos concretos es necesario prescindir de las percepciones aisladas e individuales para develar el corpus que se comentarte socialmente en torno a la RS de la evaluación; y finalmente, la epojé, que epistemológicamente es entendida como una etapa rigurosa y reglamentaria, que se asocia a la abstención de emitir opiniones o juicios si no hay certeza y validez sobre el asunto en cuestión, y desde la perspectiva de Husserl (1962) como se citó en Toledo (2009, p. 71) la enuncia: “ponemos fuera de juego la tesis general inherente a la esencia de la actitud natural. Colocamos entre paréntesis todas y cada una de las cosas abarcadas en sentido óntico por esa tesis”, por lo

tanto, la epojé, vista desde una perspectiva metodológica se entenderá como prescindir, no anular o eliminar, prejuicios y valores, con la finalidad de mantener dichos elementos suspendidos en el investigador, o entre paréntesis como sugiere Husserl (Toledo, 2009).

Según Toledo (2009, p. 72), el rol del investigador en torno a la fenomenología de Husserl se resume como:

“el fenomenólogo parte de su propia subjetividad, en cuanto las cosas se experimentan primariamente como fenómenos de conciencia, cuya característica fundamental es la intencionalidad. Luego emplea la epojé para producir la reducción fenomenológica y mediante ella, alcanza la esfera trascendental que es el ámbito de la vida consciente donde los sucesos y fenómenos se ofrecen a la aprehensión eidética y las adquisiciones intencionales muestran su sentido puro”.

Por consiguiente, para efectos de la investigación, en la investigación se determina los elementos necesarios a conocer, que tienen implicancia en la entrevista semiestructurada que se realizará a los participantes, que por medio de la epojé, el investigador se libra de los juicios preexistentes, que responden los participantes en coherencia a los objetivos propuestos y poder develarlos.

Para Vargas (2018, p. 243) “el análisis reflexivo tiene una vocación subjetiva, anclada en la primera persona; no obstante, al mismo tiempo es intersubjetivo, vive de la corregibilidad y de la validación, puesto que no puede darse en ausencia de esos dos polos”.

Según Vargas (2018) y San Martín (2005), el método de Análisis Reflexivo utiliza la validez intersubjetiva, que tiene relación en cuanto a la dinámica que ofrecen las vivencias (o las experiencias), de cada sujeto, entendiéndola desde la primera persona, sosteniendo el análisis como la vinculación permanente al objeto, como por ejemplo la experiencia, cuya afirmación tendrá

relación con el elemento noemático (noema), en cuanto a la reflexión es la apertura a la infinitud de variaciones, reflexionando en torno a lo que se genera y cómo se genera, este elemento será entendido como el elemento noético (noesis).

Según lo declarado por Aguirre y Jaramillo (2012), Las etapas de este método, o como el propio autor lo señala, también técnica (Embree, 2011), contemplan: observar, informar, reflexionar, querer/valorar/creer, vivenciar, analizar y examinar. Con respecto a la primera etapa que corresponde a observar e informar, observar no se empleará desde la simpleza del ver, busca observar desde un enfoque naturalista y cultural, no formulando la obviedad en lo que se pueda estar observando, y de acuerdo con esta observación, se informará la relación entre los hechos observados, ocurriendo una primera reducción. La segunda etapa corresponderá a la reflexión, pues está se empleará para depurar las relaciones observadas y, a su vez, ir profundizando un acercamiento a los fenómenos, las cuales contemplan un máximo de cuatro fases reflexivas “en la fase reflexiva, el sujeto reflexiona sobre esa intencionalidad no reflexiva. En el siguiente nivel de la fase reflexiva se dedica a reflexionar sobre las reflexiones sobre la intencionalidad...” (Aguirre y Jaramillo, 2012), el propósito de estas reflexiones, que contemplan un máximo de cuatro, es prescindir de la obligatoriedad de lo empírico y observar cómo son adoptados los objetos en la conciencia. En la tercera etapa, que contempla el querer/valorar/creer, es cuando ingresamos completamente al ámbito de las vivencias, pues estas tres acciones intencionadas tienen relación a las tres grandes categorizaciones que ocurre cuando interiorizamos el fenómeno en la conciencia. La cuarta etapa de vivenciar, está ligada a las experiencias de los sujetos, que por medio de la observación e información, se logra tener acceso a aquellas. La quinta etapa de analizar, corresponde al acto de informar en el marco del conocimiento hallado, cuyos informes serán de carácter intencional, motivacional y eidético. Finalmente, la sexta etapa que corresponde a

examinar, “tiene como fin justificar o racionalizar lo hallado, de tal manera que estemos seguros de las razones genuinas en tanto opuestas a las razones espurias” (Embree 2003, p. 483 como se citó en Aguirre *et al*, 2012).

3.4 Dimensiones del estudio

Las dimensiones del estudio consisten en tres áreas coherentes con los objetivos de la presente investigación y que tendrán relación directa con el instrumento que se aplica a los participantes.

Del presente estudio, los objetos de este serán los siguientes:

- Elementos que predominan en la formulación de percepciones docentes.
- Significancias que se pueden atribuir a las evaluaciones estandarizadas.
- Conceptualizaciones en lo que respecta la praxis del ejercicio docente.

3.5 Participantes y fuentes

Los participantes que serán sujetos del estudio pertenecerán a la comuna de Ovalle y se delimitará según los y las docentes que cumplan con los criterios de inclusión que se focalizan en cuanto a que sean profesionales docentes:

- de aula que hayan participado del proceso completo de Evaluación Docente (Ley 20.903, 2016), y que imparta asignaturas que son evaluadas por el SIMCE.
- que trabajen en establecimientos de enseñanza básica y media, municipales y/o subvencionados de la comuna de Ovalle.
- que posean una trayectoria y experiencia laboral de mínimo dos años en la comuna.
- que acepten bajo consentimiento informado, de participar del estudio.

3.6 Instrumentos

Con respecto a los métodos y análisis de datos que se vale la investigación cualitativa: será la entrevista semiestructurada, lo que nos permite conocer bajo la perspectiva fenomenológica, qué representación social tienen los participantes del concepto de evaluación docente y la relación con la praxis de los mismos.

Atendiendo a la naturaleza del método seleccionado, se generan entrevistas semiestructuradas, cuya definición y características que propone Gurdíán (2007) y Flick (2007), se orienta en que este instrumento se encuentra predeterminado por un área de interés del investigador o investigadora, por lo tanto, la dirección de la conversación bordeará el tema que requiere la entrevista. Es considerada una técnica abierta, semiestructurada, pero definida, que contribuye al desarrollo para determinar alternativas y generar explicaciones que integra el conocimiento implícito.

Tabla 01:

Plan metodológico.

Objetivo específico	Información requerida	Fuente	Método	Instrumento	Método de análisis
Deducir, desde los discursos docentes, el campo conceptual que moviliza la RS de la evaluación docente.	Expresiones que den cuenta de las representaciones que son parte de la periferia del núcleo central.	Docentes	Entrevista	Entrevista semi-estructurada	Análisis de discurso, con enfoque en las definiciones.
Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso en torno a la	Expresiones que den cuenta de las representaciones que forman el núcleo central.	Docentes	Entrevista	Entrevista semi-estructurada	Análisis de discurso, con enfoque en las caracterizaciones.

RS de la evaluación de la docencia.

Develar el núcleo central que sostiene la representación sobre la evaluación en los y las docentes desde sus propios discursos.	Expresiones que develen el significado que poseen de la Evaluación Docente.	Docentes	Entrevista	Entrevista semi-estructurada	Análisis de discurso, con enfoque en las valoraciones.
---	---	----------	------------	------------------------------	--

Establecer nexos vinculantes entre representación de la evaluación y prácticas docentes de aula, desde los discursos docentes y el campo conceptual reconstruido interpretativamente, estableciendo la brecha efectiva entre ambos campos de estudio.	Expresiones que relacionen elementos de la representación social de la evaluación y la práctica pedagógica.	Docentes	Entrevista	Entrevista semi-estructurada	Análisis de discurso, con enfoque en las relaciones.
---	---	----------	------------	------------------------------	--

La utilización de este tipo de instrumento se fundamenta en que clarifica vivencias subjetivas, desde la perspectiva de los propios sujetos que son parte del estudio. Además, por su carácter cualitativo, también es uno de los instrumentos que son utilizados por el método fenomenológico citado, para conocer y profundizar en los complejos esquemas y estructuras que se forman en los sujetos con respecto los objetos de estudio (Gurdián, 2007), que además nos permite realizar la epojé presente en el investigador, evitando el juicio valórico y poder abstraer la información desde el contexto, desde el mundo del sujeto involucrado (Toledo, 2009).

El proceso de validación de instrumento elaborado se ha constituido por medio de la revisión de éste por parte de dos académicos relacionados con el área de educación y metodología de investigación, investigadores pertenecientes a la ciudad de Valparaíso y Coquimbo, respectivamente. Ellos llevaron a cabo una revisión exhaustiva del instrumento, donde se dio lugar a comentarios de aprobación, de mejora y de rechazo de las preguntas que constituían el inicial instrumento, cuyo trabajo, dio paso al instrumento que se ha utilizado para la realización de las entrevistas y que, tanto la validación de los expertos e instrumento, se encuentran en los anexos de la presente investigación.

Capítulo IV: Resultados

Siguiendo el plan metodológico expuesto en el capítulo III, procedimos a entrevistar a catorce docentes de establecimientos municipales y subvencionados de la comuna de Ovalle. Luego de ello, se transcribió cada una de las entrevistas, las que fueron analizadas utilizando el método de codificación simple, a partir del predominio conceptual derivado del análisis hermenéutico realizado por Sierra y Arriagada (2016) y Fuster (2019) apoyándonos con el software Atlas.ti.

Los resultados son presentados en primera instancia por los focos que resultan del análisis de los códigos y las categorías asignadas, seguidamente se incluyen tablas y figuras que agrupan estos elementos y finalmente, estas últimas, son sustentadas por citas de los propios sujetos entrevistados.

Focos temáticos del estudio

Se han codificado siete categorías, cuya información es obtenida a través de un protocolo de entrevista realizado a los catorce docentes, adscritos al sistema educativo público (diez de catorce) y subvencionado (cuatro de catorce) de la ciudad de Ovalle y, de acuerdo a los grupos temáticos que contienen estas categorías, focos que constituyen las agrupaciones mayores del análisis, y que permiten agrupar categorías que aluden temáticas asociables. Fruto del análisis, se han generado cuatro focos temáticos de estudio.

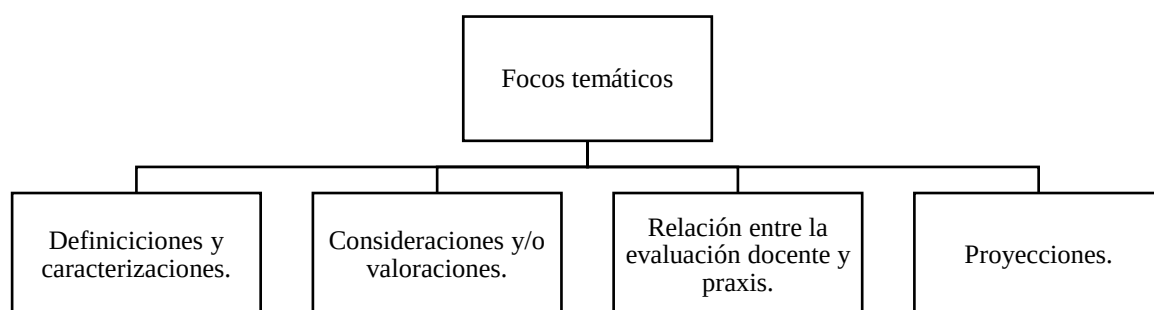
El primer foco temático tiene por objetivo conocer las definiciones que le atribuyen los y las docentes entrevistados al proceso de evaluación docente y, por consiguiente, las caracterizaciones que le atribuyen al proceso, buscando profundizar en el campo conceptual que moviliza la evaluación docente y las contradicciones que yacen en el discurso del profesorado. El segundo foco temático corresponde a las consideraciones positivas y/o negativas, como también

justificaciones erróneas sobre el proceso evaluativo docente que emergen desde los y las entrevistados, indagando en la organización del discurso en torno a la representación social de la evaluación. El tercer foco temático está relacionado en el nexo existente entre la evaluación docente y el ejercicio de la docencia, con la finalidad de conocer y establecer los entes vinculantes entre ambos elementos.

Finalmente, el cuarto foco temático corresponde a la proyección que sostienen los/as profesores con respecto al proceso de evaluación docente. Estos focos quedan expresados en la figura siguiente.

Figura 01:

Focos temáticos del estudio



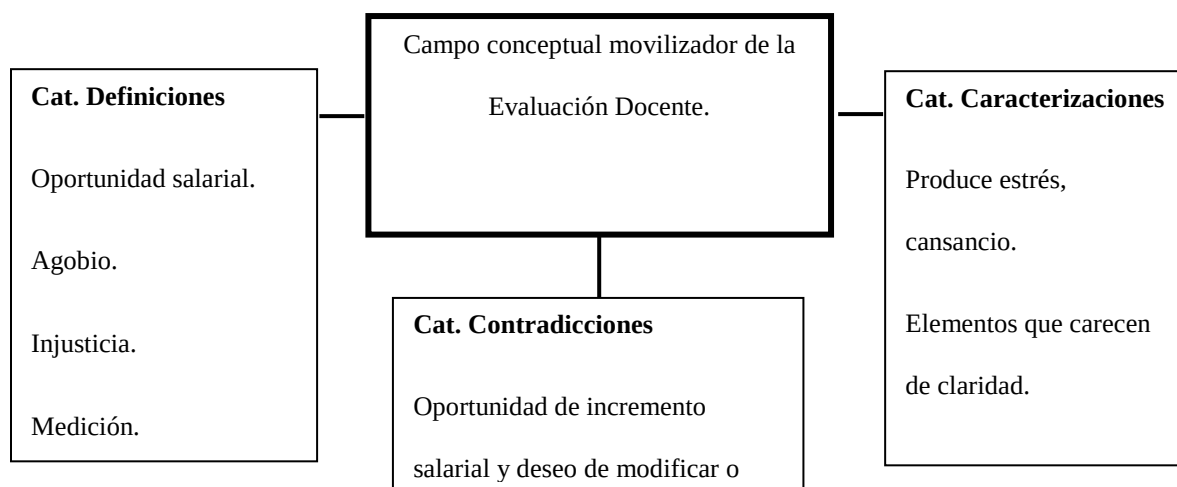
Los resultados obtenidos han sido procesados a través un análisis fenomenológico que proporciona una visión comprensiva e interpretativa de los discursos compilados, acompañado por citas y/o fragmentos del discurso emanado por los y las profesores, de tal manera que se disponga de la evidencia confirmatoria de las categorías construidas. En cuanto a los sujetos que han sido parte de este estudio, serán referidos a través de un código construido por una letra y números: letra “D”, para docentes y “1”, “2”, “3”, etc., siguiendo un orden secuencial de las entrevistas realizadas.

4.1 La representación social de la evaluación docente.

Este primer foco temático da a conocer la representación que han construido los y las docentes de acuerdo a sus experiencias en los diversos procesos evaluativos docentes a partir del año 2016 que es cuando entra en vigencia la ley 20.903. Adicionalmente, el profesorado aporta con ideas que, al haber sido vivenciadas en una comunidad educativa, comparten significancias similares, como también contradicciones. De acuerdo a la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Abric, 1994), la contradicción se puede ubicar en el campo periférico, rodeando el núcleo de la representación social, esto es, aquellos nudos conceptuales que dan consistencia y estabilidad a la representación y que, por ello mismo, no suelen cambiar.

Figura 02:

Campo conceptual movilizador de la Evaluación Docente.



El discurso que moviliza la evaluación docente está distribuido en tres categorías. La primera se focaliza en las definiciones que entregaron los docentes, identificando los conceptos,

definiciones que fueron más frecuentes en sus discursos. La segunda categoría se focaliza en las caracterizaciones que los sujetos entrevistados le brindan al proceso evaluativo docente, identificando los adjetivos más recurrentes, cuyos fueron identificados como una situación estresante, que carece de claridad o transparencia al momento de someter a corrección el portafolio, como también cuando el profesorado entrevistado recibe la retroalimentación de su proceso. Adicionalmente, se elabora una categoría que sostiene las contradicciones que nacen el discurso de los y las docentes entre las preguntas que posibilitan la identificación de las primeras dos categorías. La situación de contradicción que se ha identificado está, principalmente, entre el aspecto negativo de una situación agobiante y entre el aspecto positivo que incrementa el sueldo.

En relación a la categoría de definiciones, se conforma a partir de las respuestas que otorgan a determinadas preguntas. Por ejemplo, la interrogante ¿qué significa para usted la evaluación docente? Es definida frecuentemente como un proceso que significa agobio, situación que es expresada de la siguiente forma por el sujeto entrevistado “yo creo que ha significado más agobio, cansancio, estrés” (D.2), como también es definido integralmente como un ente agobiador, tal como lo verbaliza el docente entrevistado “significa un proceso agotador de trabajo, el doble trabajo porque hay que hacer el portafolio y estudiar para la prueba” (D.9), como también existen docentes que definen el proceso evaluativo como una carga no solo dentro de su ámbito laboral, también personal y/o familiar “significa estrés, agobio, tiempo de ocio o de familia que debo ocuparlo en hacer un trabajo que no me pagan” (D.13).

A su vez, los docentes entregan respuestas que refieren a un proceso injusto, en cual el sujeto entrevistado lo expresa de la siguiente forma “muchas veces no se ajusta a la realidad” (D.1), señalando en que se planifican clases ideales que no tienen relación con la realidad del ejercicio profesional, sosteniendo que la causa de la injusticia radica en que, para los y las docentes con

uno, dos o tres años de ejercicio, es imposible avanzar en la carrera docente, puesto que aún no tienes lo años de experiencia que exige la ley.

Sin embargo, también ocurre el fenómeno de la contradicción, que, según la teoría de las representaciones sociales, el sistema periférico guarda elementos coherentes con los del núcleo central, sin embargo, según Castro (2008) el sistema periférico es lo suficientemente flexible como para soportar las contradicciones que la realidad le presenta a la representación social mantenida por un grupo (p.40-41). Por ende, una modificación que se genere en el sistema periférico, solo conllevara a una transformación superficial, en cambio, si elementos nuevos llegarán gradualmente al sistema del núcleo central, la transformación sería progresiva (Castro, 2008), puesto que la construcción social de la realidad, entendido como un proceso subjetivo, suele ser considerado como realidades objetivas (Berger y Luckmann, 1991 como se citó en Costas, s/f), por consiguiente, dentro de este contexto subjetivo, nos encontramos con contradicciones en el discurso de los sujetos entrevistados, que son elaborados según sus propias vivencias personales y/o sociales, la cual esta última debe ser lo suficientemente compartida, generando un sistema de creencias que les brinda cohesión dentro de una comunidad, en torno al mundo circundante de los sujetos.

En el marco de las contradicciones, este se sustenta en citas expuestas de los sujetos entrevistados, tales como lo que señala uno de los docentes: “los profesores estamos conectados y preocupados porque ellos (los y las estudiantes) aprendan realmente, nos ven, probando estrategias y eso es destacable para mí” (D.13). No obstante, el mismo sujeto otorga la siguiente afirmación “es un trabajo tremendamente individual que nos hace competir en quien tiene el mejor resultado” (D.13). Es decir, el sujeto sostiene la evaluación docente como un trabajo colaborativo entre pares

en pro del aprendizaje, pero a su vez, como un proceso que los hace competir de manera individual con otros docentes.

Con respecto al concepto de salarios, el sujeto entrevistado se siente conforme que a partir de este proceso exista una posible incrementación del sueldo de acuerdo a los resultados obtenidos, expresando “que está relacionada con el salario me parece bien porque nos permite incrementar un poco nuestros sueldos” (D.10), sin embargo, pese a aquella valoración positiva, el sujeto sostiene consideraciones negativas, expresando: “el proceso en general está mal construido, que no le gusta la forma que hay para evaluarnos” (D.10).

En definitiva, ante la pregunta sobre el significado que atribuyen a la evaluación docente, podemos decir que ésta se asocia al agobio, provocado por el trabajo adicional que el sujeto debe desarrollar en sus tiempos personales y/o familiares. Se adiciona también, la sobrecarga laboral dado que no hay tiempo no lectivo para realizar el proceso de evaluación docente en el lugar de trabajo. La carencia de transparencia en el proceso de corrección y retroalimentación de los portafolios, genera en el sujeto inconformidad con respecto a los resultados que el o la docente presunta haber obtenido, distando de lo que recibe en la pauta de retroalimentación emanada por los centros correctores de portafolio. Sin embargo, es prudente señalar que existen contradicciones, tales como el entender el proceso como un trabajo que permite la colaboración y, a su vez, que genera competitividad individual.

4.2 La organización del discurso

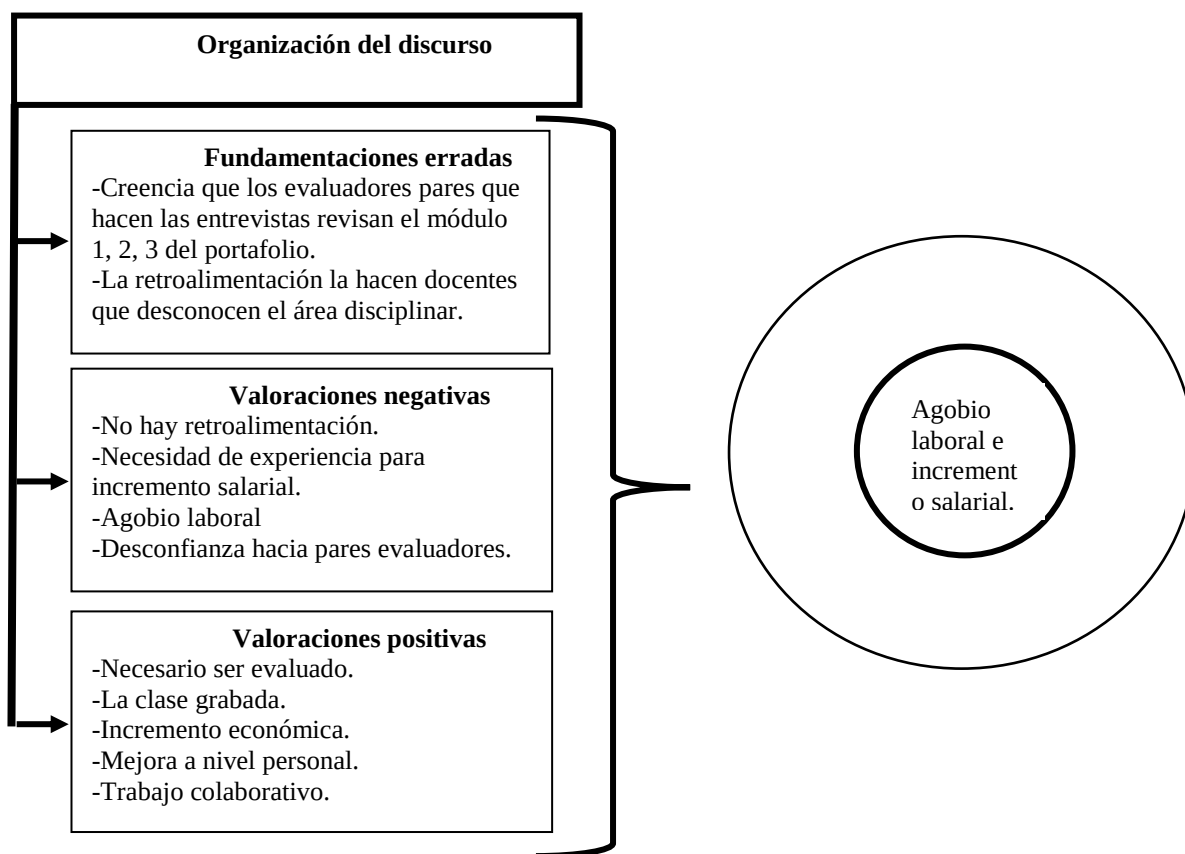
El segundo foco temático que guarda relación con la organización del discurso de acuerdo a las consideraciones y valoraciones; ha sido construida a partir de agrupaciones de consideraciones positivas, negativas y erradas sobre el proceso de evaluación docente, con la

finalidad de mostrar como los docentes agrupan las consideraciones, con qué frecuencia son repetidas, enfatizadas y compartidas con el grupo de sujetos entrevistados.

De esta forma se elabora la siguiente figura 03, con tres categorías que comprenden las valoraciones positivas, negativas y erradas, donde las expresiones más recurrentes por el grupo entrevistado, son descritas en cada apartado correspondiente a las valoraciones antes mencionadas, construyendo la creencia que sostiene el núcleo central, ubicado en el apartado circular.

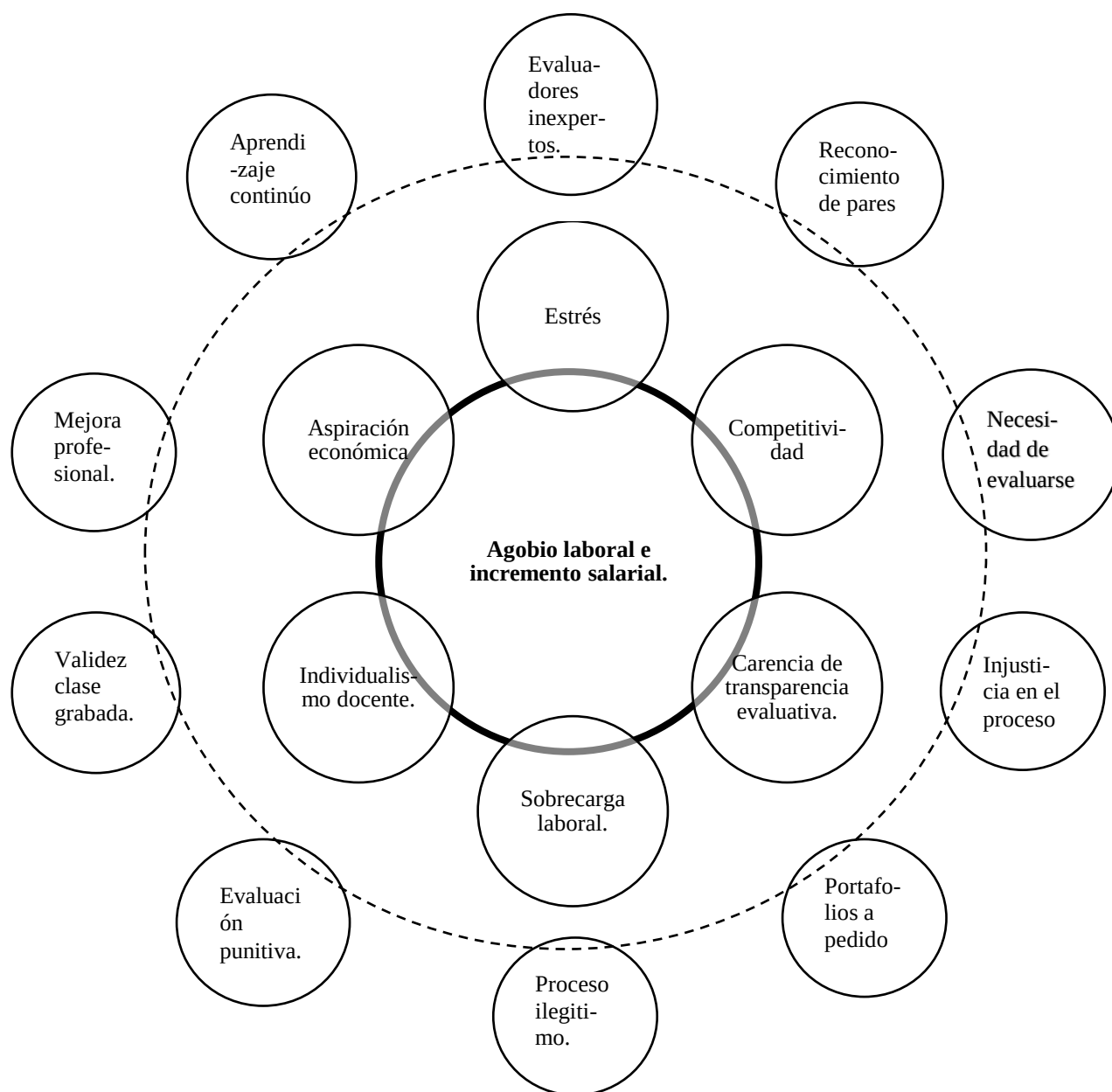
Figura 03:

Organización del discurso de acuerdo a valoraciones y justificaciones.



De acuerdo a las anteriores valoraciones y fundamentaciones, en la siguiente figura se identifican, además de los elementos que componen el sistema del núcleo central, los elementos que construyen el sistema periférico de acuerdo al análisis de los discursos otorgados por los y las docentes.

La figura 04 se construye de acuerdo a los significados, caracterizaciones, valoraciones que resultan compartidas por los catorce sujetos entrevistados, que, de acuerdo a la frecuencia con que son compartidos, se identifica la creencia que sostiene al núcleo central, siendo el agobio laboral y el incremento salarial los elementos verbales enunciados con mayor énfasis y rigidez por los catorce sujetos entrevistados. Para la construcción de la siguiente figura nos hemos valido de un círculo central que contempla el núcleo, en una segunda línea, el diámetro que sostiene seis círculos que contemplan elementos secundarios que comparten los docentes entrevistados y, finalmente, un tercer diámetro que contiene afirmaciones individuales proporcionadas por los y las docentes entrevistados.

Figura 04:*Elementos que organizan el discurso.*

El discurso se encuentra fuertemente organizado con base a las afirmaciones sobre que la evaluación docente corresponde a una situación profesional y laboralmente agobiante, como también se mantiene de manera paralela de representarse la evaluación docente como una oportunidad que permite un incremento salarial. Estas afirmaciones subjetivas compartidas por la

amplitud de los sujetos entrevistados mantienen una rigidez en que los tiempos no lectivos para el desarrollo no existen, generando exceso de trabajo, donde un sujeto que trabaja en el sistema municipal, expresa: “la sobrecarga laboral, porque nosotros, bueno dentro del sistema municipal, son muy pocas las horas que tenemos para trabajo de horas no lectivas” (D.2). Otro docente, señala: “uno está estresado por la evaluación, como va a encasillarte, más que por lo que vas a aprender “acuñando el estrés generado a partir del resultado que obtendrá (D.4), y otro sujeto agrega: “entre el agobio, el estrés, entre todo lo que conlleva el proceso de la evaluación docente, hasta esperar el otro año el resultado, una incertidumbre” (D.5).

Por lo tanto, las citas anteriores son parte del discurso que da cuenta de las representaciones de la evaluación, que se sitúan dentro del núcleo central de la figura anterior, como también la valoración positiva que expresan los sujetos entrevistados, dado que les permite incrementar su salario, como lo es en el caso de uno de los docentes entrevistados, quien señala que “para quienes llevamos más tiempo, como es mi caso, igual me he sentido favorecida en ese sentido” (D.2).

Sin embargo, docentes, con diversa cantidad de años de servicio, mantenían aquello que les permite incrementar el salario, expresado en las siguientes citas: “tenemos el acceso que tenemos a poder mejorar nuestro sueldo” (D.4). Otro sujeto valida que al momento de obtener un buen resultado exista una recompensa en términos monetarios: “cuando uno le va bien, igual tiene su recompensa, incrementa el sueldo” (D.5). De esa forma, identificamos que la representación social del proceso está sostenida en que es una oportunidad de movilidad económica ascendente, como lo determina el sujeto entrevistado: “que está relacionada con el salario me parece bien porque nos permite incrementar un poco nuestros sueldos” (D.10).

Dentro de la RS que construyen los/as docentes, existen algunas conjeturas que podríamos estimar erradas desde el punto de vista de que, según la web,

<https://www.docentemas.cl/portafolio/correccion/>, enuncian que los portafolios son corregidos por profesionales de la educación, que deben cumplir una serie de requisitos, como contar con un mínimo de cinco años de experiencia en aula, que su experiencia sea compatible con alguna asignatura o área a corregir del portafolio docente, como además se expresa que existe una rigurosa capacitación para habilitar la aplicación de rúbricas de corrección. (docentemás, recuperado el 27 de agosto, 2022).

Entre estas conjeturas erradas, a modo de ejemplo, está el hecho de afirmar que sienten desconfianza hacia el proceso puesto que los/as docentes evaluadores pares, quienes son los responsables de ejecutar las entrevistas, a veces no firman la hoja final que corresponde al comité comunal de evaluadores pares, sin embargo, este grupo docente no tienen incidencia en la categorización de la letra que se obtiene en el resultado y que permite el avance o estancamiento de tramo, como tampoco hace revisión y retroalimentación del portafolio, ya que esto se ejecuta en diversos centros que se habilitan durante los periodos de corrección de portafolios. La presencia de estas conjeturas erradas se manifiesta en expresiones como estas, donde el docente afirma “no sé quién me está evaluando, me han llegado, en la evaluación que he tenido, la segunda vez, me llegaron la parte que viene, quien te lo revisa, con las firmas, me llegaron unos espacios en blanco, salía el nombre de la persona que me reviso, pero no la firma, por eso me provoca inseguridad” (D.3). Adicionalmente existen discursos que sostienen que la retroalimentación es generada por docentes que no manejan la asignatura, tal como lo manifiesta uno de los docentes cuando señala: “la retroalimentación la hacen personas que no manejan mi ramo” (D.6).

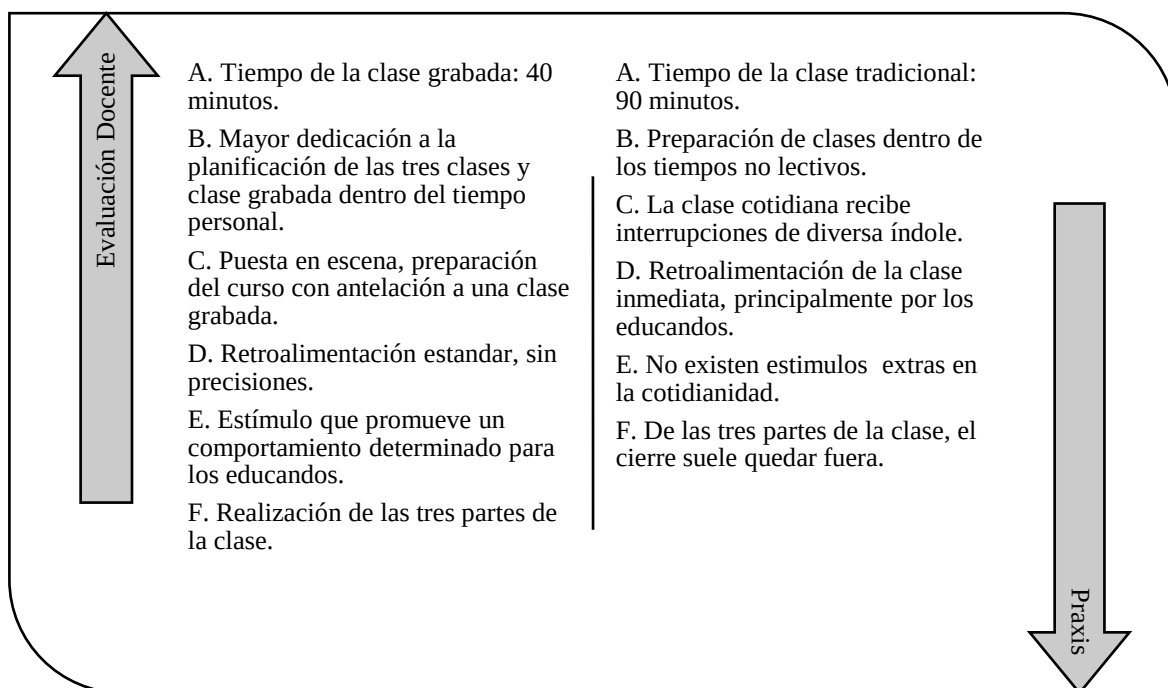
Este tipo de creencias que residen en el discurso por parte del profesorado, siguiendo a Estramiana *et al* (2007), los principios perceptivos, que están vinculados con la apropiación y construcción de la información o estímulos que recibimos del exterior, cuyos elementos varían en

relación al contexto donde se enmarquen los sujetos, donde la información objetiva que está en el exterior, recae en ellos y posterior a ello, desde el conocimiento socialmente construido se sostienen las creencias y opiniones que se fundan partir de este tipo de conocimiento subjetivo.

4.3 Relación entre el proceso evaluativo docente y la praxis.

Continuando con el tercer foco temático y como resultado del análisis realizado, hemos esquematizado la organización de dos categorías, las cuales son: evaluación docente y praxis. En el instrumento aplicado, las respuestas a la pregunta sobre la asociación entre la evaluación docente y praxis, los y las docentes determinaron de qué forma se relacionan ambas y qué sentido toma en el cotidiano del ejercicio profesional, donde los catorce sujetos entrevistados respondieron principalmente con valoraciones y ejemplificaciones.

En la figura 05, en la cual se representa el tercer foco temático, se construyeron dos categorías a partir de la pregunta y los discursos emanados por los docentes, identificando que trece de los catorce docentes entrevistados, responde con las valoraciones y ejemplificaciones son contrarias entre la evaluación docente y la praxis. Para explicar lo anterior, nos hemos valido de doce ideas que son planteadas por los sujetos, donde seis ideas se posicionan en el ámbito de la evaluación docente y las seis ideas restantes se ubican en el ámbito de la praxis.

Figura 05:*Relación evaluación docente y praxis.*

En el discurso analizado, trece de catorce sujetos entrevistados, sostiene que la relación entre la evaluación docente y la praxis son principalmente contrarias, tanto por aspectos teóricos y prácticos. Con respecto a los aspectos teóricos, los/as docentes señalan que la planificación de las tres clases corresponden a escenarios que distan de la realidad, escenarios que son fundados, por ejemplo, en que los tiempos de la clase -inicio, desarrollo y cierre- son esencialmente declaratorios, como también la precisión y el detalle en el que se construye una planificación para el portafolio de la evaluación docente, en comparación a las planificaciones que les son requeridas en los establecimientos educacionales, por lo tanto, al amparo de las declaraciones, uno de los sujetos sostiene que: “siendo bien sincero, preparo [el portafolio/clases] como lo que la gente quiere oír, más que nada” (D.1). Por otro lado, también se menciona que la relación entre evaluación docente y praxis no es natural, donde otro de los sujetos entrevistados afirma que una

parte del proceso de evaluación docente es: “preparado también con anterioridad, entonces tampoco, no mostramos un escenario natural de cómo se desarrolla un ambiente, los niños también tienen la presión de que los están filmando, entonces ellos tampoco se comportan como es un día cualquiera” (D.4). Otro de los sujetos manifiesta que se entregan incentivos especiales para el evento de la clase grabada: “se le comunica que van a tener clase grabada, por lo general, uno con los más chicos, uno le ofrece después, no sé, un premio, alguna cosa, con la idea que se porten bien” (D.5). Y el mismo sujeto adicionalmente afirma que “en las clases grabadas uno sí o sí tiene que hacer el inicio, desarrollo y el cierre, en cambio, en la clase, en la realidad, uno no alcanza, por los tiempos, aunque lo quiera, a veces, uno alcanza a hacer el cierre”.

Por consiguiente, la relación que existe entre ambas categorías enunciadas en la figura 06 son principalmente contrarias, los sujetos no identifican una utilidad real para su cotidiano, es más bien un evento al cual hay que dar cumplimiento, generando una pauta especial que les permita obtener un buen resultado del proceso de evaluación profesional.

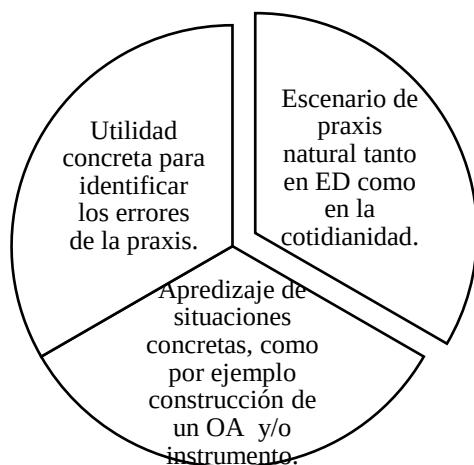
A continuación, presentamos los resultados referidos a las valoraciones y ejemplificaciones que fueron abordadas principalmente por uno de los docentes evaluados, como también determinadas frases que fueron expresadas por el resto de los docentes, donde se identifica una relación coherente entre la categoría de la evaluación docente y la praxis, puesto que logran rescatar utilidad de este proceso evaluativo para su quehacer docente, estas afirmaciones tienen relación con el uso del error, como lo afirma el sujeto entrevistado “sirve para ver tus errores, y va según lo que te evaluaron y decir [...] por qué fallé en tal cosa, en evaluación por darte un ejemplo y tú vas mejorando en ese ítem” (D.7). También se posiciona la utilidad del aprendizaje recibido, por ejemplo, sobre la construcción de un objetivo de aprendizaje y elaboración de instrumento, que uno de los docentes lo aborda de la siguiente manera: “el aprendizaje que obtengo de este

proceso sí me sirve para mi praxis, por ejemplo, al hacer la primera evaluación docente, aprendí a construir mejor el objetivo, cosa que aplico hasta el día de hoy, aprendí sobre la metacognición al final de la clase, la importancia del cierre, puesto que antes le daba prioridad al desarrollo, ahora sí o sí, debo cerrar la clase” (D.11). Como también la afirmación por uno de los sujetos evaluados de que ambos escenarios son naturales, por lo tanto, existe una relación paralela entre ED y praxis, situación expresada por otro docente en la siguiente cita “es lo que nosotros hacemos diariamente. Claro, ahí, en la evaluación docente como que se transforma, lo adorna más bonito –digamos- pero es lo que hacemos diariamente” (D.7)

En la siguiente figura 06, se expresa lo anterior, asilando una de las categorías, puesto que esta fue solo afirmada por una de las docentes (D.7).

Figura 06:

Relación evaluación docente y praxis.



Por consiguiente, existe una menor cantidad de sujetos entrevistados que verbalizan que reside una relación de utilidad, de aprendizaje concreto y que, ambas instancias, están ligadas a un escenario que es finalmente natural, como lo es una clase, tanto del proceso de evaluación docente, como en la praxis misma.

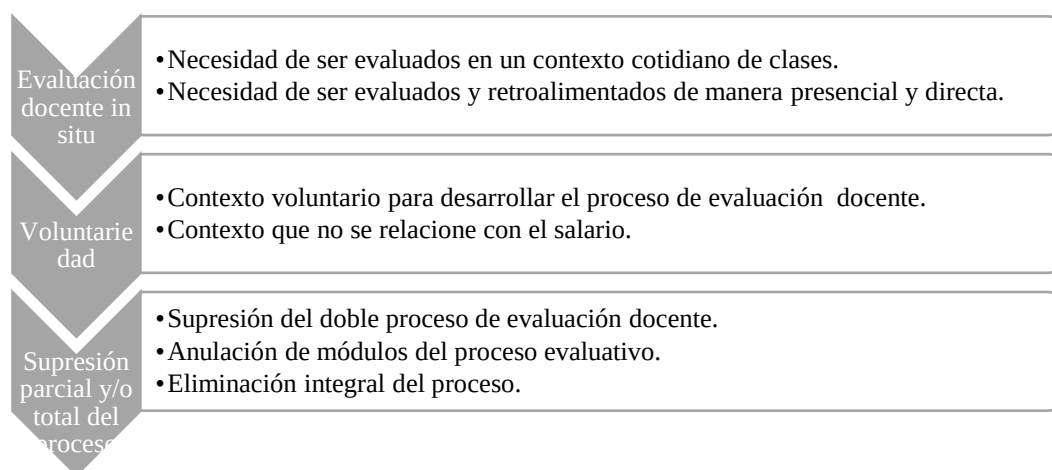
4.4 Proyecciones del proceso de evaluación docente.

El cuarto foco temático que tiene relación con las proyecciones que manifiestan los y las docentes, tales como anhelos que tienen para este proceso, propuestas de mejora e inclusive la eliminación total o parcial del proceso de evaluación docente, ha sido esquematizado en la figura 07, que a partir de las expresiones discursivas generadas con más asiduidad, se han elaborado tres categorías: la primera corresponde al anhelo de precisar una evaluación docente in situ, donde trece de catorce docentes manifiesta una necesidad de ser evaluados, pero bajo otras condiciones, situación en la cual una de las propuestas recurrentes fue la de evaluar la praxis misma, en el contexto escolar cotidiano, donde exista una retroalimentación efectiva y simultanea entre el evaluador y docentes evaluados. La segunda categoría elaborada corresponde al anhelo de que el proceso evaluativo profesional sea de carácter voluntario y que no tenga relación con el salario que perciben los docentes, es decir, que tenga un perfil formador. Finalmente, la tercera categoría guarda relación con la supresión total y parcial del sistema de evaluación docente.

La figura 07 se ordena por orden descendiente en cuanto a la frecuencia de los discursos con respecto a cada categoría, derivado por los y las docentes entrevistados.

Figura 07:

Proyecciones.



Con respecto a la primera categoría, los y las docentes proponen diversas ideas que pretenden mejorar el actual sistema de evaluación docente, como lo indica el siguiente sujeto: “Me gustaría que viniera un profesor de mi asignatura y que vengan a hacer las clases, en vez de un portafolio, que haga, eh... el monitoreo en vivo, de toda una clase, ejemplo, puede ser de una clase en el mes, quizás, pero que sea todo, presencial” (D.3). La anterior idea es compartida por otros sujetos, otro de ellos señala “A mí me encantaría que una persona me viera hacer la clase y me dijera ahí los pros y los contras in situ” (D.4). Adicionalmente, otro sujeto entrevistado revela que no le molesta el hecho de que sea evaluado y enfatiza: “que vengan a las clases, sin avisar qué día, a lo mejor se nos diga, qué mes van a venir y... que vengan un día a evaluar la clase que yo hago” (D.6). Por lo tanto, hay sujetos que aspiran a una evaluación de seguimiento, que no sea solo un evento aislado.

Con respecto a la segunda categoría, que aborda la voluntariedad de participar de una evaluación docente, los sujetos señalan: “que sea voluntario, no que sea así como que tienes que hacerlo, eso igual genera un sobre estrés distinto a cuando uno quiere hacer las cosas” (D.2). Otro docente señala que el proceso además de ser voluntario y con una objetivo formador, que no guarde relación con el sueldo: “que sea voluntaria, que sea solo con fines de aprendizaje y que no tenga relación con el sueldo” (D.12), como también existe otro docente que expresa una flexibilidad con respecto al asunto salarial: “que el proceso sea voluntario y que no sea ligado al sueldo de manera tan importante” (D.14).

No obstante, también existe, en menor medida, sujetos que anhelan la supresión del proceso evaluativo, como es planteado por uno de los docentes entrevistados: “eliminar la evaluación” (D.7) o suprimirlo de manera parcial, como lo aborda otro sujeto, expresando: “eliminar este proceso y, quizás, solo hacer una prueba de entrada” (D.11).

Capítulo V: Discusión de los resultados

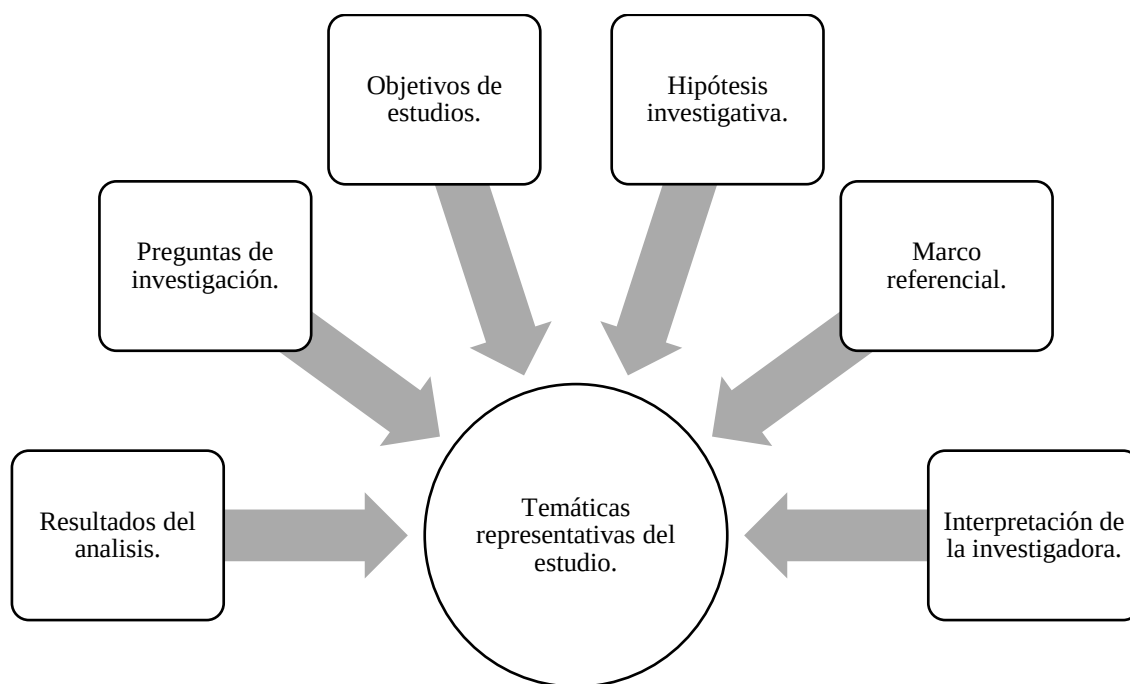
En el presente capítulo, discutimos los resultados, concluimos y entregamos algunas proyecciones de la investigación. Primeramente, respecto de la discusión de resultados, éstos se han generado a partir de los resultados más trascendentes, aquellos que denotan una mayor connotación respecto de lo que nos preguntamos y nos hemos propuesto como objetivos a investigar. Relacionamos con los resultados del análisis, las preguntas de investigación, los objetivos de estudio, la hipótesis investigativa, el marco referencial y la propia interpretación de quien investiga.

En la siguiente figura se gráfica los elementos que han incidido en la discusión de los resultados. En ella se puede apreciar un círculo central que representa, las temáticas más representativas del presente estudio, tales como: el sistema del núcleo central, relacionadas con la formación y los elementos que residen en el núcleo central; los elementos que construyen el sistema periférico y la flexibilidad de este; el campo inactivo y factores de activación del núcleo central; la percepción de la reversibilidad; la relación entre la evaluación docente y el ejercicio profesional; la búsqueda de una evaluación docente formativa.

El círculo central que representa las enunciadas temáticas, está bordeado por seis rectángulos que representan los elementos que consideramos en la discusión, todos ellos presentes en el estudio, que nos han guiado para sustentar la presente discusión de los resultados, que graficamos en la figura siguiente, resumiendo –apretadamente- como referente de lo que viene a continuación.

Figura 08:

Temáticas representativas del estudio y su discusión con los elementos presentes en el estudio.



5.1 Formación del núcleo central de la representación de la ED.

De acuerdo al análisis de los discursos realizados, hemos deducido el campo conceptual que moviliza la representación social de la evaluación docente, el cual describimos en la figura 09. El discurso expresado por los y las docentes entrevistados sostiene consideraciones que son compartidos por los catorce sujetos, puesto que se asume entre ellos que una evaluación es una actividad crítica de aprendizaje (Álvarez, 1993 como se citó en Álvarez, 2001, p. 12), sin embargo, para el profesorado entrevistado, la evaluación docente ha generado un núcleo central en el cual se posicionan otros elementos, como son el elemento de agobio e incremento salarial. Los sujetos expresan, por ejemplo, para ilustrar esto: “La evaluación docente significa estrés, agobio, tiempo

de ocio o de familia que debo ocuparlo en hacer un trabajo que no me pagan” (D.13), otro docente señala, en el mismo sentido: “¡Ay! Agobio, más agobio laboral” (D.2)

Estos últimos dos elementos constituyen la parte rígida del sistema central, aquello que “sostiene” la representación y hace que se manifieste- de alguna forma- estable en el tiempo; Abric (2001), expresa esa estabilidad en la representación como: “Este es el núcleo central que constituye la parte no negociable de la representación” (p. 84), por lo tanto, fueron parte de todos los discursos emitidos y analizados. Sin embargo, es menester considerar que estos dos elementos no nacen de manera aislada, desde un punto específico, pues estos dos elementos tienen que ser necesariamente entendidos desde la memoria colectiva docente, donde se comparten valores asociados al objeto, en nuestro caso, la evaluación docente, pues, siguiendo la teoría del núcleo central de Abric (2001) “compartir una representación con otros individuos significa compartir con ellos los valores centrales asociados al objeto en cuestión” (p. 84), es por esto que, al pretender entender los discursos, hemos debido remontarnos –bibliográficamente- a la historia del profesorado con respecto a la evaluación y al pasado reciente. Según Gaete y Pino (2017), estima que ha existido una tensión entre el profesorado, porque la comunidad docente no ha sido contemplada para las decisiones políticas y que tienen estrecha relación con la labor de la docencia, como lo ha sido la implementación de la evaluación docente, sistema vigente desde el año 2002, el cual buscaba fortalecer la profesión, entendido el concepto de fortalecimiento como un “set de herramientas y conocimientos”, determinados de acuerdo a un marco mínimo que un, o una, docente debían poseer (Roa-Tampe, 2017), sin embargo, a través de manifestaciones y paralizaciones docentes, el gremio mostró su desacuerdo con dicha implementación. Al avanzar los años, se crea un nuevo sistema de evaluación docente, vigente desde el año 2016, el cual, coherente a la discusión del proceso anterior, fue ampliamente rechazado por el gremio, demostrado a través de una paralización en el

sector municipal a nivel nacional, que casi alcanzó los tres meses de paro efectivo. De acuerdo a estos escuetos antecedentes, profundizados en los primeros capítulos de nuestro estudio, es relevante verbalizar la importancia de la memoria colectiva, pues a partir de este escenario es que se ha generado la representación del núcleo central de la evaluación docente, ya que como expresaba Abric (2001) “el núcleo central constituye la base común y consensuada de una representación social, que resulta de la memoria colectiva del sistema de normas el cual un grupo refiere”, por lo tanto, al haber indagado en el núcleo central, hemos indagado en la raíz, elemento que no se verá afectado, ni siquiera, por el cambio de contexto, pues lo mantiene rígido la construcción de valores mediante la memoria colectiva docente.

5.2 Elementos que residen en el núcleo central de la representación de la Evaluación Docente.

La representación social denota el sistema sociocognitivo que poseen los sujetos entrevistados que, mediante, la codificación y análisis, hemos logrado identificar los elementos que residen en el núcleo central, esto es, los conceptos: “agobio laboral” e “incremento salarial”. Estos elementos fueron identificados como parte del núcleo central, debido a la frecuencia de estos en el discurso, al énfasis verbal en los que fueron descritos, como también valorados y, la minoría de los casos, fundamentados de manera errónea por un docente, transformándose todo aquello en la parte no negociable de la RS. De acuerdo a Abric (2001), tenemos dos tipos de elementos: los normativos y los funcionales, que en razón de los resultados analizados, dichos elementos son el agobio laboral y el incremento salarial.

En la figura 09, siguiente, se gráfica la conformación del núcleo de la representación social docente, graficado por tres círculos superpuestos. El círculo más pequeño y ubicado al centro

guarda relación con los elementos normativos y, de acuerdo a la reconstrucción de la organización del discurso entorno a la RS sostenido en los resultados obtenidos, tiene relación con el agobio laboral. Lo anterior es determinado de tal manera, debido que para Abric, este tipo de elemento posee coherencia con el sistema de valores de los individuos, formando una dimensión principalmente social, que está íntimamente ligada a la historia e ideología de un grupo, por consiguiente y en relación a esta parte del marco teórico del núcleo central, el discurso relativo al aspecto social del grupo entrevistado, fue ligado al concepto agobio que, además, reside en la memoria colectiva del profesorado.

Por otra parte, para Abric (2001), los elementos funcionales, que para nuestro caso, es identificado como el incremento salarial, este está asociado a las características descriptivas y a la inscripción de la evaluación docente en las prácticas sociales y operacionales. Basado en este planteamiento, el incremento salarial forma parte del aspecto funcional, ya que está ligado con el ente pragmático de los discursos, es decir, desde esta arista los sujetos entrevistados consideraban positivamente este reconocimiento monetario, pues podrían traducirlo, por ejemplo, en un mejor bienestar individual, acceso a poder solventar la continuidad de estudios y reconocimiento de sus colegas o directivos. Esta suerte de dicotomía, la encontramos en expresiones como: “solo que puedo subir el sueldo, porque así podría intentar estudiar un postítulo o algo” (D.12), como también el siguiente sujeto, que pese a manifestar en su discurso el agobio, estrés, verbaliza un elemento que le resultan positivo: “si a uno le va bien hay reconocimiento en su establecimiento, hay un reconocimiento si uno avanza de tramo, hay un incremento en el sueldo” (D.5)

Teniendo clara la determinación de estos dos elementos, es necesario detallar que ambos se sitúan en sus respectivas ubicaciones dentro de la figura porque, de acuerdo a un estudio de Guimelli citado por Abric (2001), es posible concluir que la representación social de un grupo es

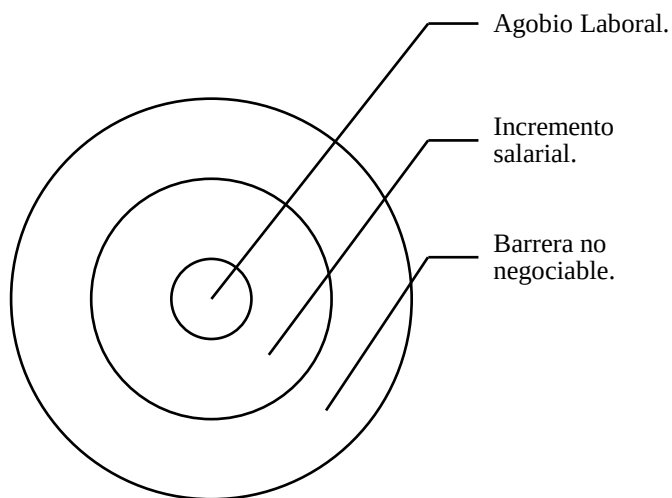
netamente más normativa que funcional, afirmación que es ejemplificada por Abric (2001), donde ubica la amistad como un elemento normativo y la jerarquía como el elemento funcional, puesto que el elemento “amistad” activa conectores relacionados al aspecto valórico:

“El elemento « amistad » (que es, recordándolo, el mas importante) se caracteriza por una más grande activación de conectores centrados sobre las normas de los juicios: él se trata de un elemento normativo. Por el contrario, el elemento « jerarquía » activa muchas más prescripciones, él es más asociado a las prácticas” (p. 86)

Entonces, de acuerdo a esta interpretación es que se han discutido y priorizado la relevancia de estos dos elementos, estableciendo la barrera protectora no negociable de lo que forma el núcleo central, representado en la figura de a continuación.

Figura 09:

Elementos del núcleo central de la representación social de la ED.



5.3 Elementos que residen en el sistema periférico de la representación social de la evaluación docente.

El sistema periférico siendo la parte más accesible de la representación social, el cual posee funciones, como, la de concretizar, regular, proteger, negociar, entre otras, se han determinado diversos y variados elementos que se sitúan en esta área, que dado el análisis de los resultados, algunas fueron: la aspiración de mejoras económicas, expresado como: “para quienes llevamos más tiempo, como es mi caso, igual me he sentido favorecida en ese sentido” (D.2); la competitividad, “pedí ayuda, ejemplo, a otros profesores que han salido destacado y no me han brindado el apoyo” (D.3); el individualismo, “eso genera diferencia con los colegas, no sé, uno igual se coloca como individualista en ese sentido” (D.5), la percepción de carencia de transparencia contenido en el proceso evaluativo, expresado como “nuestros portafolios, clase grabada, son revisadas por colegas, por otro lado, la prueba de conocimientos, jamás tengo una retroalimentación sobre cual tuve buena o mala en la selección múltiple” (D.13), entre otras que son situadas allí, puesto que la frecuencia en el discurso es menor o las consideraciones y valores con respecto a estos elementos -que conforman la periferia- suelen tener distinciones entre los sujetos evaluados.

Algunas de las distinciones individuales y que genera el posicionar estos elementos en la periferia es cuando los sujetos verbalizan que la evaluación docente les permite aspirar a una mejora económica, pero advierten que esa no debería ser la forma: “permite subir el sueldo, de manera injusta, pero al menos está la opción” (D.11). Siguiendo este ejemplo, este es elemento negociable que menciona Abric (2001), puesto que la periferia es flexible y admite negociaciones entre el exterior y su propio sistema, de tal forma, es posible identificar y variar entre múltiples elementos similares sobre cómo podría ser desarrollado el hecho de una aspiración a una mejora

económica. Adicionalmente, este escenario también ha sido modificado a través de la historia docente, donde el profesorado ha percibido su salario de diversas formas, a lo largo de los años, como a través de bonos, de acuerdo a resultados de evaluaciones (pruebas escritas), porcentaje de vulnerabilidad del contexto laboral, experiencia conformada en bienios, tipo de dependencia – municipal o subvencionada- etc., este ítem que no es estable y común para todo el profesorado, genera el mantener valoraciones diferentes entre los sujetos evaluados, puesto que ha demostrado ser susceptible al cambio.

Con respecto a competitividad, existen diversas acepciones sobre la expresión, claramente, adaptado a la experiencia individual del sujeto. Arriagada y Castañeda (2018), sostienen que el modelo de evaluación docente actual profundiza la competitividad en el trabajo. Lo anterior es abordado de manera personalizada por los sujetos, pues determinado docente menciona que dada la instancia de evaluación docente, ha trabajado colaborativamente con otros colegas, como también hay docentes que se oponen a esa idea, manifestando que no han sido ayudados, reflejando la competencia individual que vivencia el docente en cuestión.

Con respecto a la creencia catalogada como errónea que mantienen dos docentes en sus discursos, sobre que el proceso carece de transparencia, esto es relativo a la experiencia individual de cada uno, puesto que, por ejemplo, un docente afirma: “me llegaron la parte que viene, quien te lo revisa, con las firmas, me llegaron unos espacios en blanco, salía el nombre de la persona que me reviso, pero no la firma, por eso me provoca inseguridad” (D.3), desconfiando de la corrección de la evaluación no es confiable, debido a que no todos los docentes firmaron el acta que viene en la entrega de la retroalimentación de su evaluación. La anterior situación fue mencionada en el capítulo anterior, donde expresamos que esta afirmación es errónea porque quienes firman dicha acta no corresponde a los profesionales que corrigen los portafolios, sin embargo, esta creencia se

manifiesta con énfasis en el docente, sin embargo, si esta situación fuese corregida mediante fuentes, como la que citamos anteriormente, probablemente el docente flexibilizaría este elemento, dando paso a otro que tome este lugar, puesto que esta flexibilización es una de las características del sistema periférico de la representación social.

5.4 La flexibilidad del sistema periférico.

La característica de la flexibilidad es una de las características del sistema periférico que está sustentado en una de sus funciones que es la de negociar, es por ello, que también admite la contradicción de ideas.

Una de las contradicciones que fueron expresadas por un docente entrevistado es la valoración de la evaluación docente como un trabajo individualista que, más adelante, en la entrevista, era valorado positivamente como una instancia que le ha permitido colaborar entre colegas, especificando lo que es el modulo tres correspondiente al trabajo colaborativo del proceso de evaluación docente. Este docente señala: “hay una mayor preocupación de un trabajo en equipo con mis colegas, hay un trabajo colaborativo” (D.6), pero el mismo sujeto señala en la entrevista “no hay trabajo en equipo” (D.6). De esta forma es posible situar este elemento dentro de la periferia, pues contiene esa flexibilidad que está a disposición del cambio por medio de la abstracción de información o conocimientos objetivos desde el exterior y, de esta manera, continuar construyendo y/o modificando la periferia.

5.5 Campo inactivo y factores de activación de elementos del núcleo central.

En el rol de investigador/a, adicionando la utilización del instrumento de la entrevista en profundidad, tuvimos que precisar atención no solo a la verbalización del discurso, también a lo que no es manifestado por el lenguaje verbal.

Para Abric (2001), de acuerdo al contexto dado, existen elementos activos y elementos desactivos, estos últimos son denominados como “les éléments dormants” situados en el núcleo central, esto ocurre cuando un elemento dormido puede devenirse activo de acuerdo según la situación, como también ocurre de manera contraria. Guimelli y Deschamps (2000) como se citó en Abric (2001) refiere a: “Todo pasa como si ciertas zonas del campo de representación estaban siendo silenciadas bajo el efecto de ciertas normas salientes dentro del grupo.” (p.88)

Por lo tanto, el hecho de que los sujetos hayan verbalizado sus discursos, también debemos entender que dentro de los elementos presentados en el núcleo central, aunque pese de la existencia de ambos –agobio laboral e incremento salarial- estos se activaron de acuerdo a la situación que los sujetos entrevistados sintieron acorde.

En la siguiente tabla se expone la relación entre los elementos activos y desactivos de acuerdo a los elementos evaluativos y funcionales anteriormente descritos.

Tabla 02:

Relación entre características de la situación y funcionamiento del núcleo central.

Caractéristiques de la situation	Fonctionnement du noyau central
Absence de pratiques et/ou grande distance à l’objet	Activation des éléments évaluatifs
Pratique de l’objet et/ou proximité de l’objet (distance faible)	Activation des éléments fonctionnels

Fuente : Abric (2001) p. 8, Psychologie et société.

De acuerdo a la tabla anterior, el escenario de recopilación de información mediante las entrevistas, estuvo de acuerdo a la característica de la situación de ausencia de prácticas, habiendo activado, los sujetos entrevistados, los elementos evaluativos, que precisaron de varias consideraciones, valoraciones y creencias por parte del profesorado. Por ende, es válido plantearse la interrogante, si dada la situación contraria, el movimiento del elemento funcional

incrementación salarial por sobre del elemento evaluativo, generaría otros elementos en la periferia.

Con respecto a los factores que inciden en la activación del núcleo central de la representación social de la ED, este estuvo determinado por la finalidad de la situación, que fue un escenario seguro para brindar información y expresar opiniones, de anonimato y restringido (puesto que la entrevistadora, solo se reunía con un sujeto a entrevistar por vez, en un espacio físico determinado), abriendo paso posterior al análisis de la construcción de la RS que entregan los docentes desde sus propios discursos, siendo importante recalcar, que tal como señala Abric (2001), al brindarle paso una situación funcional, podría cambiar el elemento activo, sin embargo, pese al cambio de contexto, el núcleo central se mantiene rígido, por consiguiente, el agobio laboral e incremento de sueldo no variará, solo podría verse alterado el orden de importancia dentro del núcleo.

5.6 La percepción de reversibilidad

Durante décadas, en diversos estudios que abordan la evaluación docente y el profesorado, se ha evidenciado que en el sentido evaluativo del sistema central, se ha mantenido el elemento agobio laboral, puesto que, según Sisto (2012), Santibáñez y Muñoz (2017) y Donoso (2008), sumado al mismo profesorado entrevistado, este proceso no tiene entrada en los tiempos no lectivos, pues en esos acotados momentos, los y las docentes deben preparar material de clases, revisión de instrumentos, atención de apoderados/as, entre otras tareas emergentes, que sin bien, según la Ley 20.903 (2016), este tiempo no lectivo debería aumentar de acuerdo el P.I.B, el tiempo no lectivo, desde el año 2017, que era de un 30% con respecto al tiempo del contrato docente, para el año 2019 se vio aumentando en cinco puntos porcentuales, los cuales a la fecha se han

mantenido para desarrollar al trabajo antes descrito, como para adicionalmente sumar lo que los sujetos llaman como carga o sobrecarga laboral, la evaluación docente.

Dado el contexto de reformas políticas encausadas en el ámbito de la evaluación profesional al profesorado, es que no se identifica que los sujetos mantengan una percepción irreversible de los sucesos que han acompañado y acompañaran el proceso evaluador, más bien existe una percepción de reversibilidad, que para Flament (1994) como se citó en Gaymard (2021, p.165) esta reversibilidad percibida ralentizara algún proceso de transformación de la representación social, generando una prohibición de cambio al nivel del núcleo central, expresado en la siguiente hipótesis investigativa: “La reversibilidad percibida retrasara el proceso de transformación de la representación social, y notablemente, prohibirá todo cambio al nivel del núcleo central”, por ende, asociando este concepto de reversibilidad a nuestro estudio y a estudios precedentes que han abordado esta problemática, es que la rigidez del núcleo central de este grupo de sujetos entrevistados se ha mantenido, pues aquí yace la función pragmática. Este núcleo se mantendrá, posicionando, inflexiblemente, que revela un rechazo hacia el proceso evaluativo, pese a las mejoras salariales que ha implementado la actual Ley 20.903 (2016).

5.7 Relación evaluación docente y práctica docente (praxis).

De acuerdo a los resultados, la evaluación docente y la práctica del ejercicio profesional tienen una relación asimétrica, puesto que doce de los catorce sujetos entrevistados señala la nula relación proporcional entre ambas, pese que el proceso pretende evaluar el trabajo que hace un docente. Los y las docentes se valen, principalmente, de que el contexto de la evaluación docente es lejano al contexto del aula cotidiana, enumerando las diversas tareas que deben gestionar y desarrollar en el portafolio, tales como las tareas presentes en el módulo uno: la planificación, pues

los docentes dicen redactar clases ideales para noventa minutos por bloque, organizada en los tres tiempos de una clase -inicio, desarrollo y cierre-, pero que, sin embargo, en la cotidianidad, las planificaciones que gestan no son las que redactan, pues estas últimas son más simples, que llevando la planificación a la interacción dentro de un bloque de clases, suele ser imposible culminar la clase con el cierre planificado. En segundo lugar, dista mucho el modulo dos de la evaluación docente (clase grabada) con respecto a las clases que el profesorado gestiona día a día, pues uno de los primeros factores diferenciadores que emerge es que la clase grabada es una instancia ideal, pauteada, que proporciona incentivos adicionales al alumnado, que sacan del contexto natural tanto a los alumnos, como los educandos.

Entendiendo la práctica dentro del ámbito de las actitudes, que Moscovici, como se citó en Abric (2001), determinaba que “pour qu’une opinion soit émise ou une attitude élaborée, faut-il qu’une certaine représentation de l’objet existe préalablement” (p. 95), es decir, la actitud, el aspecto práctico del ejercicio laboral también se asume desde la representación social de la evaluación, previas y actuales. Es por ende, que asumimos que la práctica docente no se ve relacionada de manera proporcional con la evaluación docente, donde solo dos de los docentes entrevistados, que identifican una relación positiva entre estos dos elementos, suelen ser sobre aspectos particulares, tales como: construcción de un objetivo, donde el docente señala: “al hacer la primera evaluación docente, aprendí a construir mejor el objetivo” (D.11), como también la creación de un instrumento de evaluación, donde una docente señala “en evaluación por darte un ejemplo... tú vas mejorando en ese ítem.” (D.7), pues como señala Tafani (2001) las actitudes dependen de la RS, pero la RS, no depende, más que superficialmente, de las actitudes, en tanto, podemos señalar que estas particulares relaciones positivas descritas, se ligan con el carácter de superficialidad que enuncia Tafani.

5.8 Búsqueda de una relación entre la evaluación docente y el profesorado.

A partir de los resultados y la discusión de estos, podemos verificar que trece de los catorce sujetos entrevistados, están de acuerdo con un proceso de evaluación, pero que sea un proceso justo, muchas de las proyecciones propuestas tienen relación que el proceso sea de carácter voluntario, que se elimine algún módulo que no se relacione con la realidad, como el módulo uno y que se elimine la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Las expresiones que exhiben esto que se señala, contiene conceptos como: “que sea voluntario, no que sea así como que tienes que hacerlo, eso igual genera un sobre estrés distinto a cuando uno quiere hacer las cosas.” (D.2) o “eliminar este proceso y, quizás, solo hacer una prueba de entrada” (D.13). Por el contrario, solo una docente manifestaba eliminar, íntegramente, el proceso de evaluación docente, pues ella señalaba que el salario no puede depender de este tipo de instancias. Indica: “eliminarlo” expresándolo de manera enfática y repetitiva (D.7)

Por lo tanto, en la mayoría, se busca un anhelo de una relación de reciprocidad, pues los docentes manifiestan querer aprendizaje, tal como es el espíritu teórico de la Ley 20.903 (2016), que precisa que la evaluación docente sea un ente formativo, que promueva el aprendizaje continuo en los y las docentes, pero que hasta al momento, en los discursos analizados en contraste a la problematización citada en el capítulo uno, es aún parte del elemento proyecciones del sistema periférico.

Capítulo VI: Conclusiones y Proyecciones.

Luego de discutir los resultados, se constata que existen ciertos hallazgos relevantes que marcan los resultados obtenidos, y que, a la postre, inspiran las conclusiones que presentamos a continuación.

Primeramente, antes presentar las conclusiones, queremos advertir sobre algunos resguardos que deben tenerse presente ante ellos. Primeramente, el hecho de que la investigación haya sido realizada en pandemia, ha afectado a quien investiga, como a quienes han sido investigados. Ciertamente el confinamiento y las medidas sanitarias, limitan el acceso normal a las personas y sus lugares de trabajo. Luego, la falta de equidad numérica entre docentes de establecimientos educativos municipales y subvencionados, y finalmente, el hecho de haber desarrollado el trabajo de tesis a distancia y fuera de las dependencias universitarias, impidiendo –en especial-, el acceso a los recursos bibliográficos, más allá de los existentes en línea.

Conclusiones.

Las revisiones de los resultados conducen a concluir lo siguiente:

La evidencia denota que los y las docentes no se sienten satisfechos con la forma en que el proceso de evaluación docente se lleva a cabo, situación que queda expresada en como los y las docentes definen o caracterizan la evaluación, expresándola como un proceso adicional de trabajo que genera sobrecarga laboral, precarizando los tiempos laborales, privando sus tiempos familiares y personales. Esta situación provoca un distanciamiento con este proceso que, esencialmente, debería ser de aprendizaje y formativo, como lo señala el artículo 12, correspondiente a la Ley 20.903 (2016) “reconociendo con ello el carácter formativo de las evaluaciones del sistema de reconocimiento del desarrollo profesional”, como también lo señala Bonifaz (2011) “la evaluación tiene un carácter formativo y constituye una oportunidad única para que el docente se conozca

mejor desde el punto de vista profesional” (p.20). Este concepto formativo tiene cabida, además, en el apoyo que se le brindaría al profesorado que no pueda avanzar en los tramos de carrera de evaluación docente. Sin embargo, la caracterización de la evaluación docente como proceso formativo, es el menos expresado por el profesorado entrevistado, inclusive, solo un docente logra establecer un nexo positivo entre el proceso evaluativo y el quehacer docente. Adicionalmente, el profesorado entrevistado nunca hizo referencia a una significación o caracterización de que este proceso evaluativo fuera uno que les otorgará apoyo, por lo que la creencia instalada sobre este proceso dista de lo que se proclama en la citada ley.

Por otro lado, si bien hubo una mesa tripartita, compuesto por el Ministerio de Educación, Asociación Chilena de Municipalidades y el Magisterio, no se consideró la opinión de la comunidad docente en la iniciativa, como lo fue, por ejemplo, en la implementación del Marco para la Buena Enseñanza durante el año 2003, donde hubo una votación masiva del profesorado, para llevar a cabo este y que se sentaran las responsabilidades docentes y las buenas prácticas dentro del aula. Con respecto a la implementación de la Ley 20.903 (2016), durante el año anterior a su promulgación, hubo una gran resistencia por parte del profesorado, con paralizaciones a nivel nacional en el segundo semestre del año 2015 que, de acuerdo a la zona o región, tuvieron un alcance de dos meses de paralización en el profesorado del sector municipal, acompañados también por las carreras de pedagogía de diferentes casas de estudios. En el caso del profesorado entrevistado, la ciudad de Ovalle fue una de las comunas que participo en estas paralizaciones con más de setenta días, llevando a cabo un movimiento más largo en la historia de las huelgas de profesores/as en Chile. Sin embargo, al debilitarse el movimiento docente resistente a la implementación de este proceso, este se impuso a la fuerza sobre el profesorado, condicionado a la trayectoria laboral (bienios), resultados del proceso de evaluación docente y de la prueba de

conocimientos, que tiene como efecto, obtener la certificación de un tramo y el estancamiento o incremento del salario, elemento que es uno de los más importantes para los y las docentes. Es este contexto que nos impulsa a concluir que este escenario provoca dificultades y mucha presión en la vida de los docentes, es decir, claramente los aspectos de su vida profesional y personal se ven tensionadas alrededor de este proceso evaluativo, puesto que si bien es un proceso legal que todo y toda docente del sector municipal -actual y paulatinamente, también del sector subvencionado- no es representado como un proceso legítimo en el corpus entrevistado.

Cuando los sujetos manifiestan que el incremento salarial puede beneficiar de manera personal al profesorado, continúan manifestando que esta búsqueda del aumento en sus sueldos, conlleva agobio, sumado a la desconfianza que poseen hacia proceso que encierra la corrección del trabajo de los y las docentes, llevándolos a no sentirse ni cómodos ni representados por el proceso, esto nos lleva a inferir que existiría una memoria colectiva en la comunidad docente que les une ante distintas situaciones que enfrentan de modo colectivo, ya que la memoria colectiva, según Abric (2011), no se vale solo de una representación aislada, toda representación está relacionada con un conjunto de otras representaciones que conforman el ambiente simbólico y social de los sujetos, en este caso lo que constituye la evaluación de su desempeño profesional, corresponde a un proceso que mide, castiga e individualiza al profesorado entrevistado, conceptos que están presentes de manera transversal en el discurso de los sujetos, puesto que es una situación que construye la vida laboral de toda esa comunidad. Es posible que, ante otras situaciones que toquen la vida de todos los y las docentes, emerjan igualmente nociones construidas colectivamente, como por ejemplo, podría ser la representación social que tienen sobre el SIMCE, Decreto 67, SNED, etc. Ahora, estas nociones colectivas son espontáneas, en el sentido de que no

hay un acuerdo ante ellas, simplemente se producen de una memoria colectiva inmanente, que está allí y trasciende las particularidades.

Al principio de las conclusiones, los y las docentes señalan que la evaluación docente corresponde a un proceso que esencialmente mide lo cual, en palabras de uno de los sujetos, significa: “un proceso que quiere solo medirnos, no realmente evaluarnos, ni apoyarnos con el proceso de retroalimentación, al final solo hace responsable al propio profesor,” (D.12). El elemento medición cobra especial relevancia en lo que es la evaluación, de acuerdo a que el profesorado identifica que este proceso emplea los instrumentos, los corrige y certifica, por consiguiente, la evaluación docente es caracterizada como una medición, puesto que con respecto a la retroalimentación, esta suele ser limitada, ya que para los sujetos, la retroalimentación resulta como una tabla prescrita que carece de personalización y relación al contexto de cada sujeto, como también, es considerada, poco a nada coherente con el trabajo efectuado, puesto que en los discursos, por ejemplo, uno de los sujetos insiste en que el ítem más bajo que obtuvo fue durante la clase grabada, que el descriptor que corresponde al ambiente propicio para el aprendizaje, fue categorizado como básico y que su retroalimentación correspondía a lo que el sujeto debió generar para construir una clase adecuada, sin embargo, el sujeto aseguraba que esa clase cumplió con los indicadores del descriptor, que sus estudiantes participaron, complementaron sus respuestas, respetaron turnos de habla, concluyendo que esa clase que una que obtuvo el mejor ambiente en lo que va de su trayectoria, y de esta forma, es cómo surge en el discurso diferentes ejemplos de la percepción de poca o nula coherencia de la retroalimentación con respecto al contexto sometido a evaluación. De lo anterior, se ha concluido que el profesorado no visualiza al proceso de evaluación docente más que una certificación, donde a nivel transversal yace la inconformidad hacia el aspecto que debiese retroalimentar, puesto que desde allí, se esperan nuevas acciones o

aprendizajes, pero que el profesorado no logra visualizar como elemento preponderante, más bien, sigue siendo parte del texto legislativo y no de la práctica.

Finalmente, en la perspectiva de la discusión, como de las conclusiones expuestas, recordando las interrogantes al comienzo ¿cómo se representa la evaluación docente los y las docentes evaluados? Y ¿qué relación se puede establecer en la representación social de la evaluación y las prácticas en aula?, al terminar el informe y contar con todas las evidencias a la vista, podemos decir que los catorce sujetos entrevistados, profesores del sector municipal y subvencionado de la comuna de Ovalle, se representan la evaluación docente —este ensamblaje de información, creencias, opiniones y actitudes- como un proceso de medición sostenido y efectuado a través de la sobrecarga de trabajo que, necesariamente, se desplaza hacia el tiempo personal, por lo que genera el constante agobio laboral que es manifestado en los discursos analizados, donde se reconocen elementos positivos, como lo es el incremento del salario, y en menor grado, la experiencia de la clase grabada como elemento más cercano a lo que los sujetos llaman la realidad de sus trabajos en aula. Con respecto a las creencias que componen esta representación, se concluye que existe una desconfianza inherente sobre quienes tienen el rol de corregir sus portafolios, donde toma espacio la creencia de que los correctores de portafolio no son objetivos en la revisión. Una de las expresiones mencionadas considera el hecho de que los correctores pueden estar agobiados, revisando hora tras hora muchos portafolios, contexto que genera un trabajo alejado de la pulcritud que se esperaría. A su vez, en relación a las creencias, también existen algunas conjeturas erradas en el contexto de que hay docentes que asumen que la corrección de portafolios la realizan los evaluadores pares que realizan las entrevistas y que firman el acta comunal que se añade en cada dossier de los resultados del portafolio, sin embargo, la corrección de este instrumento, es realizado por otros centros, donde existen requisitos y

capacitaciones sobre el uso de la rúbrica de revisión a los y las profesionales que se harán cargo de esta tarea. No obstante, al existir esta creencia errónea, aumenta la desconfianza ya existente en algunos sujetos entrevistados. Estas creencias generan que el proceso se vea más bien como un trámite a ejecutar, puesto que ya está asentado que existe un porcentaje de suerte, por ejemplo, con respecto a qué hora y quién revisará el portafolio, por ende, si bien el profesorado puede aplicar las herramientas pedagógicas que posee, visualizar su trabajo como optimo, de igual forma, podría obtener una mala certificación de acuerdo a esta creencia. En tercer lugar, de acuerdo a las opiniones vertidas que son partes de la representación, estas valoraciones son frecuentemente negativas, considerando que es un proceso de carácter individualista, que los invita a competir entre ellos y ellas, que es injusto en variadas ocasiones, como por ejemplo, el hecho de obtener excelentes resultados, pero no los bienios requeridos para avanzar, lo que produce estancamiento, y no solo a nivel laboral, también en cuanto a la representación que construyen desde la primera evaluación, que se va manteniendo a medida de que ocurren los procesos de evaluación venideros.

Sin embargo, pese que existen en menor frecuencia, las opiniones positivas radican principalmente en la posibilidad de incrementar el sueldo a través de una certificación positiva que se pueda obtener en el proceso evaluativo, puesto que, al incrementar el salario, se acrecienta el bienestar personal o se adquiere la posibilidad de pagar alguna continuidad de estudios, por medio de aquel aumento. Estas opiniones, rodean y protegen el núcleo central de esta representación, que es el agobio laboral y el incremento salarial. Ahora, en relación a las actitudes, las acciones que tienen relación con la praxis del proceso de enseñanza-aprendizaje que ejercen los y las docentes en el proceso de evaluación docente, según el análisis del discurso realizado, suelen ser muy distantes de las que realmente generan en su cotidianidad, es por ello que durante la evaluación docente, el profesorado entrevistado suele generar acciones ideales, por ejemplo, un docente

mencionada que en la tarea de planificar del módulo 1, las clases corresponden a escenarios idílicos, otro docente afirma que en la clase grabada del módulo 3, él les brinda un incentivo adicional a sus educandos para que ese día se comporten bien. Estos ejemplos de prácticas son compartidos entre los sujetos, pues tal como asevera uno de ellos, los y las docentes realizan lo que el sistema de evaluación docente quiere ver. De acuerdo a esto, es que sostenemos que el profesorado también posee temor de mostrar la realidad de su praxis en el proceso evaluativo, donde según sus discursos, partes de las vivencias son el tener estudiantes con situaciones emocionales diversas, algunas complejas, el tener ellos mismos situaciones emocionales distintas día a día, que los hace enfrentar cada jornada de acuerdo a ello, el contexto de vulnerabilidad que poseen los estudiantes, etc. Es por ello que la relación entre la evaluación docente y la praxis, si bien es existente, dista mucho de estar interrelacionadas, por el carácter ideal y real de cada escenario.

Lo mismo nos permite igualmente, afirmar que el objetivo central de la investigación, que señalaba el analizar las representaciones sociales que construyen los y las docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, éste se logra en tanto que por medio del análisis discursivo a través del método fenomenológico, nos permitió profundizar en cómo es el campo de información que poseen, en sus creencias, opiniones y vivencias, que a través del análisis del lenguaje, énfasis y frecuencias de los múltiples elementos y conceptos que emanaban a través de sus propios discursos, logramos reconstruir la representación social de la evaluación docente descrita en los apartados anteriores, como también el núcleo central vinculado al agobio laboral e incremento salarial, elementos protegidos por el sistema periférico de la representación social reconstruida.

Proyecciones.

Creemos que esta investigación posee proyecciones que, en una investigación futura, u otras investigaciones, podrían desplegarse por lo referido a la percepción de la retroalimentación como un ente limitado, carente de transparencia y personalización, a generar un análisis documental de aquellas retroalimentaciones que recibe el profesorado evaluado, puesto que resulta de especial relevancia, contemplar y analiza la documentación que refieren los sujetos, para de esta forma entender con mayor fundamentación, la representación construida. A su vez, existe una riqueza en el análisis y comparación de las rubricas emanadas por el sistema de evaluación docente y el material propiciado y sometido a evaluación por el profesorado, puesto que los sujetos entrevistados señalan que existe ausencia de coherencia entre el material brindado y las rubricas recibidas.

Finalmente, al cierre de este informe, podemos decir –mirando al comienzo de la investigación-, que hemos comprendido mejor el fenómeno de la evaluación de los docentes, sabemos ahora que la información objetiva sobre el marco legislativo de la evaluación docente, recae y se transforma en información con subjetividades, creencias compartidas, pero no intencionalmente acordadas por el grupo de docentes que, a su vez, manifiestan consideraciones, principalmente, negativas ante el evento evaluativo. Podemos avizorar las dificultades que su propia implementación ha producido en los y las docentes, sabemos que ellos realizan una ardua, abnegada y muy sacrificada labor que, en escuelas públicas, crece aún más de valor cuando las problemáticas que aquejan estas escuelas son mayores, pero, esas problemáticas –como verificamos desde los discursos docente-, están también presente en las escuelas particulares subvencionadas. La labor docente ha cambiado con el tiempo y sin duda ese cambio se ha acelerado grandemente con la pandemia, donde los y las docentes constituyen en la actualidad una

de las reservas esenciales de la mejora de la sociedad nacional, sin su rol pelagra el futuro de la nación.

Listado de Referencias

- Abdala, E. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes.
http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wpcontent/uploads/2015/09/man_eva_5369abdala15.pdf
- Abric, J. (1994). Prácticas Sociales y Representaciones. Editorial Coyoacán.
- Abric, J. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société* (1), 83-106.
- Acuña, F. (2014) *Subjetividad y Trabajo Profesional Docente. Estudio etnográfico cualitativo sobre metáforas, temas generadores y lo inédito viable como estrategia de despliegue de la subjetividad social del profesorado*. [Tesis Magíster, Universidad de Chile].
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135792>
- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del Método Fenomenológico a la Investigación Educativa. *Latinoamericana de Estudios Educativos* (8) 2, 51-74.
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Editorial Morata.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. Editorial Horizontes Pedagógicos (8), 9-22
- Arriagada, C., y Castañeda, M. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230075. EpubOctober 25, 2018.<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230075>
- Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L. y Rojas, K. (2014). Estrategias Didácticas para Promover la Autorreflexión de la Praxis en los Procesos de Formación Docente. *Revista Educare*, 18 (2), p. 209-231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194130549011>

- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se Investiga*. Editorial Grao.
- Bolio, P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 20-29.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34024824004>
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Centro MideUC.
https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf
- Castro, P. (2008). Cambio de Teorías Subjetivas de Profesores Respecto a la Enseñanza y Aprendizaje de Valores [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Contreras, G. (2010). Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos: la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661594>
- Corvalán, O. (2010). La Profesionalización Docente, Condición para la Carrera Docente. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*. 6 (2), 124-151.
<http://dta.ugal.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/83>
- Costas, M. (S/F). Representaciones Sociales. U.N.T. Facultad de Filosofía y Letras.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. (1) Editorial Gedisa.
- Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado? *Brasileira de Educação*, 13(39), 437-454. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300003>

- Embree, L. (2011). *Reflective Analysis. A First Introduction Phenomenological Investigation*. Zeta Books
- Estramiana, J., Garrido, A., Schweiger, I. y Torregrosa, J. (2007). *Introducción a la Psicología Social Psicológica*. Editorial UOC.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la Docencia, Efectos y Consecuencias Subjetivas de la Evaluación Docente en Chile. *Psicología*, 21 (2), 209 - 227.
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/542/461>
- Fermoso, P. (1988). El Modelo Fenomenológico de la Investigación Social. *Educación* (14-15) 121-136
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Editorial Morata.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de la Investigación Cualitativa*. Editorial Morata.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, (7) 1, 201-229 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gaete, A. y Pino, F. (2017). Abandono de la Profesión Docente en Chile: Motivos Para Irse del Aula y Condiciones Para Volver. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 43 (1), 123 - 138.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100008
- García-Baro, M. (26 de agosto de 2021). *Necesidad de la fenomenología* [Discurso principal]. Conferencia magistral, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Gaymard, S. (2021). Chapitre 5. La question des pratiques, comportements, et leur place dans l'évolution de la représentation sociale. Dans : S. Gaymard, *Les fondements des représentations sociales: Sources, théories et pratiques*. 159-188.
- Gento, S. (1998). Marco referencia para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación* (1), 93-127.

- González, E. (2015). Arriba profes de Chile. De la Precarización Neoliberal a la Reorganización docente. Editorial América en Movimiento.
- Gros, A. (2016). AlfredSchütz, un Fenomenólogo Inusual: Una Reconstrucción Sistemática de la Recepción Schutiziana de Husserl. *Discusiones Filosóficas*. (29), 149-173
<http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v17n29/v17n29a10.pdf>
- Guerra, C. (01 de junio de 2015). Colegio de Profesores del Limarí se sumó a paro nacional del magisterio. *Ovallehoy.cl*. <https://ovallehoy.cl/colegio-de-profesores-del-limari-se-sumo-a-paro-nacional-del-magisterio/>
- Gurdián-Fernández, Alicia (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Editorial Ider.
- House, E. (2000). Evaluación, ética y poder. Editorial Morata (Original publicado en 1994).
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Husserl, E. (2016). La Idea de la Fenomenología. Greenbookseditore.
- Iaes, G, Bonilla, J., Brunner, J., Halpern, P., Granovsky, M., Tiana, A., Martínez, F., Navarro, J. y Tenti, E. (2003). Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de lasevaluaciones de la calidad educativa. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142330?posInSet=114&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Jornet, J. (2017). Evaluación estandarizada. *Revista Iberoamericana* (10), 5-8.
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1>
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). La evaluación docente en Chile. Centro mideUC.
- Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Santiago de Chile: Chile. <http://bcn.cl/1uzzn>

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Editorial Athenea Digital.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul S.A.
- Olivares, C. (2014). *Evaluación Docente y SIMCE. El profesor en la encrucijada* [Tesis Doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
<http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/3198/1/TDOED%2026.pdf>
- Oliveira, D. (2021). Modelos y Estrategias de Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones Críticas desde la Realidad Latinoamericana. Vélaz de Medrano y Vaillant (2021). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Editorial Santillana.
- Ortiz, E. (2012). Las Representaciones Sociales: Un Marco Teórico Apropiado Para Abordar la Investigación Social Educativa. *Revista de Ciencias Sociales* (19), 1. 183-193.
- Pérez, S. (2012). Socio-Fenomenología. El significado de la vida social cotidiana. *Perspectivas de la Comunicación*. (5) 1. 104-106
- PREAL (S/F). Grupo de Trabajo sobre Estandares y Evaluación. ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? W. James Popham.
file:///C:/Users/7%C2%BAB/Downloads/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf
- Raiter, A. (2001). Representaciones Sociales. EUDEBA.
- Raiter, A., Zullo, J., Sanchez, K., Szretter, M., Basch, M., Belloro, V., Perez, S. y Garcia, P. (2002). Representaciones sociales. Editorial Eudeba.
- Ranteau, P. (23 de mayo de 2018). *El estudio de las representaciones sociales* [Discurso principal]. Conferencia magistral, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

- Redón, S., Serra, L. y Angulo, J. (2015). Ley de Carrera Docente: Un Punto de Quiebre. https://www.academia.edu/13245173/Ley_de_Carrera_Docente_Un_punto_de_quiebre
- Rivera, Y. y Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional* (59), 27-44. <https://doi:10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055>
- Roa-Tampe, Karin Alejandra. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20 (1), 41-61. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Rodríguez, T., Álvarez, L., Cadrecha, M., Hernández, J., Luengo, M., Muñiz, J., Ordóñez, J. y Soler, E. (2001). La evaluación en el aula. Editorial Nobel.
- San Martín, J. (2005). La Práctica de la Fenomenología Según Lester Embree. Reseña Libro Análisis Reflexivo.
- Santibáñez, P. y Muñoz, G. (2017). La Precarización del Trabajo Docente en el Sistema Educacional Chileno. *Trabalho, Política e Sociedade*, 2 (3), 299 - 324. <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/download/326/683/>
- Santoro, M. (2008). Coordenação Pedagógica: Uma Práxis Em Busca de Sua Identidade, *Revista Multiplas Leituras*, 1 (1), p. 117-131. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>
- Seid, G., Fernández, P. y Malegaríe, J. (2015). Entre el método científico y la práctica del oficio. Estrategias de enseñanza de tabulación y análisis de datos en investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (2), 1-16. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse011>.

- Sierra, J. y Arriagada, J. (2016) La Responsabilidad Pedagógica de los Profesores de Educación Especial: Una Investigación desde el Método <<FH>> De Max Van Manen. *Interuniversitaria* (28) 1, 131-157
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5549769>
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *PSYKHE*, 21 (2), 35 - 46.
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/542/461>
- Tafari, E. (2001). Attitudes, engagement et dynamique des représentations sociales: Études expérimentales [Attitudes, commitment, and the dynamics of social representations: Experimental studies]. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14 (1), 7–29.
- Tello, C. (2011). El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. *Cinta de Moebio* (42), 225-242.
- Terigi, F. (2021). Carrera Docente y Políticas de Desarrollo. Vélez de Medrano y Vaillant (2021). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Editorial Santillana.
- Toledo, U. (2009). El Programa Socio-Fenomenológico de Investigación. *Cinta Moebio* (35). 67-87
- Tristán, A. y Pedraza, N. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), p. 11-31.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678001/RIEEE_10_1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vanegas Ortega, Carlos, & Fuentealba Jara, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.

- Vargas, G. (2018). El análisis reflexivo y el método fenomenológico. Contribución a la detranscendentalización de la fenomenología. *Investigaciones fenomenológicas* (7) 237-255.
- Vásquez, S. (2020). Praxis Docente del Convencimiento al Hacer Transformador Desde el Aula Hacia Afuera. *Revista de Investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales*, 6, p. 112-125. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3651/2448>
- Vergara, J. y Delory, C. (2003). “Comment les superviseurs chiliens se représentent la fonction de supervision”. Revista *Les sciences de l'éducation en question*, N° 47. Département des Sciences de l'Education de l'Université de Provence.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativo o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos*.(8) 75-96

ANEXOS

Valparaíso, enero de 2022

Estimado Sr. Javier Vergara Núñez:

Me encuentro realizando estudios en el Programa de Magíster en Evaluación, en la Universidad de Playa Ancha, estoy en proceso de Tesis e investigo el tema “Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su influencia en la Praxis” cuyo objetivo general es “Develar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”.

De acuerdo a lo anterior, he elaborado el presente instrumento de recogida de información de tipo cualitativa, una Entrevista Semiestructurada, la cual se pretende aplicar a un grupo de profesores/as pertenecientes a centros educativos de la localidad de Ovalle, región Coquimbo.

A propósito de lo anterior, quisiera solicitar a usted, en su calidad de experto, confirmar el protocolo que sustenta el instrumento que a continuación presento considerando el nivel de acuerdo de las preguntas en relación con dos aspectos relevantes: la **coherencia de éstas con los objetivos planteados** y la **claridad del planteo de las preguntas**.

Finalmente agradecer su disposición por contribuir en mi proceso de formación, y solicitar pueda hacer llegar el resultado –dentro de sus posibilidades-, a la brevedad, de modo de poder continuar con nuestro proceso investigativo.

Quedo atento a sus comentarios y sugerencias y sin otro particular, se despide:

Tesista: Srta. Solange Gutiérrez Reynuaba

Profesor Guía: Dr. Javier Vergara Núñez

Tesis: Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su influencia en la Praxis

El objetivo general es “Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”.

- a. Deducir, desde los discursos docentes, el campo conceptual que moviliza la RS de la evaluación docente.
- b. Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso en torno a la RS de la evaluación de la docencia.
- c. Develar el núcleo central que sostiene la representación sobre la evaluación en los y las docentes desde sus propios discursos.

Procedimiento:

Para realizar la confirmación, se indica los objetivos de la investigación, asociados a las preguntas que atienden ese objetivo; bajo las cuales aparecen tres criterios que resumen su juicio y, finalmente, un espacio reservado a sus comentarios y sugerencias.

Reiteramos nuestra valoración a sus importantes comentarios para la mejora del protocolo.

**TABLA PARA CONFIRMAR EL PROTOCOLO DE PREGUNTAS RESPECTO
DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Preguntas biográficas

Refieren datos de la trayectoria profesional del entrevistado-a)

¿En qué tipo de establecimiento desempeña su ejercicio profesional docente?

- a) Establecimiento público (Municipal, Corporación, SLEP).
- b) Establecimiento subvencionado
- c) Establecimiento privado
- d) Otro: _____

¿Cuántos años de experiencia laboral docente posee?

- a) 1 a 4 años
- b) 5 a 9 años
- c) 10 a 14 años
- d) 15 años o más

Indique fecha y última formación académica que ha cursado.

Si usted ha participado de otra(s) formación(es) académica(s), indique nombre y fecha.

Formación

1: _____

Fecha: _____

Protocolo de preguntas

Entrevista Semi-estructurada

Objetivo	Pregunta	
Develar el núcleo central que sostiene la representación sobre la evaluación en los y las docentes desde sus propios discursos.	Preámbulo: Considerando su experiencia profesional y el conocimiento que usted posee, Pregunta: ¿Qué significa para usted la evaluación docente?	
Nivel de coherencia		
Muy de acuerdo: X	De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:		
Nivel de Claridad		
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:		

Objetivo		Pregunta	
Develar el núcleo central que sostiene la representación sobre la evaluación en los y las docentes desde sus propios discursos.		Preámbulo: Quando se le menciona o escucha el concepto de Evaluación Docente, Pregunta: ¿Qué imagen se le viene a su mente?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X	De acuerdo:	En desacuerdo:	
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo:	De acuerdo:	En desacuerdo:	
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso	Preámbulo: A partir de lo que ha señalado, en un ámbito más específico,

en torno a la RS de la evaluación de la docencia.		Pregunta: ¿Qué aspectos de la Evaluación Docente le parecen relevantes?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo:		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso en torno a la RS de la evaluación de la docencia.	Preámbulo: Nuevamente, desde una perspectiva más específica, Pregunta:

		¿Qué representa para usted el hecho de que la evaluación docente esté relacionada con el salario?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Deducir, desde los discursos docentes, el campo conceptual que moviliza la RS de la evaluación docente.	Preámbulo: Siguiendo con esta perspectiva específica, Pregunta:

		¿Cuáles son los aspectos positivos y/o negativos que usted visualiza en el proceso de Evaluación Docente? Indíquenos, las razones que sustentan la valoración que señala.	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Deducir, desde los discursos docentes, el campo conceptual que moviliza la RS de la evaluación docente.	Preámbulo: Abordando la perspectiva de los saberes de manera más puntual,

		Pregunta: ¿Cómo valora el aprendizaje que se obtiene de este proceso de evaluación en relación con sus prácticas dentro del aula?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso en torno a la RS de la evaluación de la docencia.	Preámbulo: ... De acuerdo a lo que usted ha podido evaluar, Pregunta:

		¿Qué acciones considera usted podrían fortalecer el proceso de Evaluación Docente?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo:		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Observación general:

.....

.....

Nombre del Experto:

Javier Vergara Núñez

Fecha: 27 de enero de 2022

Por su colaboración, muchas gracias.

Valparaíso, enero de 2022

Estimado Sr. Cristóbal Reyes Bielefeld:

Me encuentro realizando estudios en el Programa de Magíster en Evaluación, en la Universidad de Playa Ancha, estoy en proceso de Tesis e investigo el tema “Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su influencia en la Praxis” cuyo objetivo general es “Develar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”.

De acuerdo a lo anterior, he elaborado el presente instrumento de recogida de información de tipo cualitativa, una Entrevista Semiestructurada, la cual se pretende aplicar a un grupo de profesores/as pertenecientes a centros educativos de la localidad de Ovalle, región Coquimbo.

A propósito de lo anterior, quisiera solicitar a usted, en su calidad de experto, confirmar el protocolo que sustenta el instrumento que a continuación presento considerando el nivel de acuerdo de las preguntas en relación con dos aspectos relevantes: la **coherencia de éstas con los objetivos planteados** y la **claridad del planteo de las preguntas**.

Finalmente agradecer su disposición por contribuir en mi proceso de formación, y solicitar pueda hacer llegar el resultado –dentro de sus posibilidades-, a la brevedad, de modo de poder continuar con nuestro proceso investigativo.

Quedo atento a sus comentarios y sugerencias y sin otro particular, se despide:

Tesista: Srta. Solange Gutiérrez Reynuaba

Profesor Guía: Dr. Javier Vergara Núñez

Tesis: Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su influencia en la Praxis

El objetivo general es “Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”.

- d. Deducir, desde los discursos docentes, el campo conceptual que moviliza la RS de la evaluación docente.
- e. Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso en torno a la RS de la evaluación de la docencia.
- f. Develar el núcleo central que sostiene la representación sobre la evaluación en los y las docentes desde sus propios discursos.

Procedimiento:

Para realizar la confirmación, se indica los objetivos de la investigación, asociados a las preguntas que atienden ese objetivo; bajo las cuales aparecen tres criterios que resumen su juicio y, finalmente, un espacio reservado a sus comentarios y sugerencias.

Reiteramos nuestra valoración a sus importantes comentarios para la mejora del protocolo.

**TABLA PARA CONFIRMAR EL PROTOCOLO DE PREGUNTAS RESPECTO
DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Preguntas biográficas

Refieren datos de la trayectoria profesional del entrevistado-a)

¿En qué tipo de establecimiento desempeña su ejercicio profesional docente?

e) Establecimiento público (Municipal, Corporación, SLEP).

f) Establecimiento subvencionado

g) Establecimiento privado

h) Otro: _____

¿Cuántos años de experiencia laboral docente posee?

e) 1 a 4 años

f) 5 a 9 años

g) 10 a 14 años

h) 15 años o más

Indique fecha y última formación académica que ha cursado.

Si usted ha participado de otra(s) formación(es) académica(s), indique nombre y fecha.

Formación

1: _____

Fecha: _____

Protocolo de preguntas

Entrevista Semi-estructurada

Objetivo	Pregunta
Develar el núcleo central que sostiene la representación sobre la evaluación en los y las docentes desde sus propios discursos.	Preámbulo: Considerando su experiencia profesional y el conocimiento que usted posee, Pregunta: ¿Qué significa para usted la evaluación docente?
Nivel de coherencia	
Muy de acuerdo: X	De acuerdo: En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:	
Nivel de Claridad	
Muy de acuerdo:	De acuerdo: En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:	

Objetivo		Pregunta	
Develar el núcleo central que sostiene la representación sobre la evaluación en los y las docentes desde sus propios discursos.		Preámbulo: Quando se le menciona o escucha el concepto de Evaluación Docente, Pregunta: ¿Qué imagen se le viene a su mente?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo:		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo		Pregunta	
Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso		Preámbulo: A partir de lo que ha señalado, en un ámbito más específico,	

en torno a la RS de la evaluación de la docencia.		Pregunta: ¿Qué aspectos de la Evaluación Docente le parecen relevantes?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo:		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso en torno a la RS de la evaluación de la docencia.	Preámbulo: Nuevamente, desde una perspectiva más específica, Pregunta:

		¿Qué representa para usted el hecho de que la evaluación docente esté relacionada con el salario?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Deducir, desde los discursos docentes, el campo conceptual que moviliza la RS de la evaluación docente.	Preámbulo: Siguiendo con esta perspectiva específica, Pregunta:

		¿Cuáles son los aspectos positivos y/o negativos que usted visualiza en el proceso de Evaluación Docente? Indíquenos, las razones que sustentan la valoración que señala.	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Deducir, desde los discursos docentes, el campo conceptual que moviliza la RS de la evaluación docente.	Preámbulo: Abordando la perspectiva de los saberes de manera más puntual,

		Pregunta: ¿Cómo valora el aprendizaje que se obtiene de este proceso de evaluación en relación con sus prácticas dentro del aula?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Objetivo	Pregunta
Reconstruir, desde las declaraciones de los docentes, la organización del discurso en torno a la RS de la evaluación de la docencia.	Preámbulo: ... De acuerdo a lo que usted ha podido evaluar, Pregunta:

		¿Qué acciones considera usted podrían fortalecer el proceso de Evaluación Docente?	
Nivel de coherencia			
Muy de acuerdo: X		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			
Nivel de Claridad			
Muy de acuerdo:		De acuerdo:	En desacuerdo:
Observaciones y/o sugerencias:			

Observación general:

.....

.....

Nombre del Experto:

Cristóbal Reyes Bielefeld

Fecha: 01 de febrero de 2022

Por su colaboración, muchas gracias.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Manuel Ibacache Taucare, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré participante de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 16.109.632-6

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Katherine Sagua Gallardo he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré participe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entrevistó, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma: _____

RUT: 15.801.336-3

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutierrezmail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Sergio Narea Olivares he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré participe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma: S. Narea

RUT: 17.114.325-K

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Maricela Rojas Plaza, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Entiendo que el objetivo de este estudio es *"Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula"* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré partícipe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 17.294.021-8

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Natalia Reyes Pizarro, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

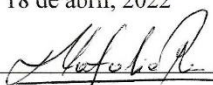
Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré participe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entrevistó, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 1 5 6 9 1 5 1 9 - K

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutierrezmail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Mauricio Luco Vega, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

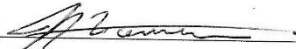
Entiendo que el objetivo de este estudio es *"Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula"* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré partícipe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 13.208.557-9

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutierrezmail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Verónica Vega Vergara, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

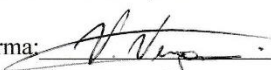
Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré partícipe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 18.688.185-0

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Javier Barraza Tabilo, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré partícipe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:

RUT:

15.572.288-6

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Luis Castillo Olivares, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

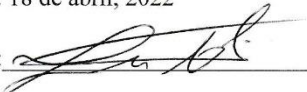
Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré partícipe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 14.470.845-8

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Juan Rojas Rojas he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Entiendo que el objetivo de este estudio es *"Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula"* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré participe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entrevistó, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:

RUT: 17.712.900-3

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutierrez@gmail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Julia Espinoza Alfaro, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré partícipe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:

RUT: 10.266.330-3

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Irma Alfaro Ossandon, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

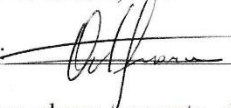
Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré participe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 12.597.563-1

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Claudia Muñoz Alday, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

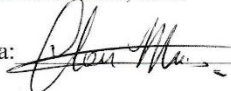
Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré partícipe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 15 021 535-8

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Jimena Rojas Huerta, he sido invitado por Solange Gutiérrez Reynuaba, RUT 17.712.900-3, a participar en el estudio denominado Representaciones Sociales de la Evaluación Docente y su Influencia en la Praxis. Estudio en Docentes de la Comuna de Ovalle, Región de Coquimbo. Este proyecto de investigación cuenta con el patrocinio de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

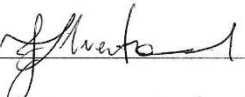
Entiendo que el objetivo de este estudio es *“Analizar la representación social que construyen los/as docentes de la evaluación docente, desde sus propios discursos, a fin de establecer su campo conceptual y las relaciones internas de la representación, y su vinculación con las prácticas en aula”* y que en ese afán, se requiere de un trabajo de campo consistente en una entrevista, instancia en la que he decidido participar voluntariamente a solicitud de la investigadora, sin mediar ningún tipo de incentivo económico o de otra índole, y sabiendo que, terminado el estudio, seré participe de una instancia formal en la que se darán a conocer los resultados.

Entiendo que la información registrada será confidencial y solo conocida por la investigadora y aquellos académicos participantes en la revisión del trabajo. Además, mi identidad será conocida solamente por la investigadora que me entreviste, ya que mis datos serán registrados con un pseudónimo. También entiendo que la información será procesada, privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Asimismo, sé que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Fecha: 18 de abril, 2022

Firma:  RUT: 15 802 449-7

Si tiene alguna pregunta, durante cualquier etapa del estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable, Solange Gutiérrez Reynuaba al contacto telefónico +56974415401 o al contacto: solangegutiemail.com

