



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número: 1 Artículo no.:39 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre, 2019.

TÍTULO: Las dimensiones filosóficas al hacer investigación cualitativa: los significados construidos por los profesores sobre la evaluación del desempeño como objeto de estudio.

AUTORA:

1. Maestra: Haideé Franco Moreno.

RESUMEN: El propósito del trabajo es hacer explícitas las dimensiones filosóficas al elegir realizar una investigación cualitativa. El objeto de estudio son los significados que los profesores construyen sobre el proceso de la evaluación del desempeño docente. La primera intención es reconocer la diversidad interpretativa y teórica que le da forma al contenido de ese objeto de estudio y la segunda es reconocer que un posicionamiento influye en el rumbo de una investigación. Las dimensiones que guían la investigación cualitativa son: ontológica, epistemológica, axiológica, retórica y metodológica; el investigador cualitativo elige una postura ante cada una de ellas y asume las implicaciones prácticas de diseño y elaboración en la investigación.

PALABRAS CLAVES: investigación cualitativa, dimensiones filosóficas, objeto de estudio, construcción de significados.

TITLE: Philosophical dimensions in qualitative research: constructed meaning by teachers about teaching performance evaluation as subject of study.

AUTHOR:

1. Máster. Haideé Franco Moreno.

ABSTRACT: The purpose of the work is to make the philosophical dimensions explicit by choosing to conduct qualitative research. The object of study is the meanings that teachers build on the process of teacher performance evaluation. The first intention is to recognize the interpretative and theoretical diversity that shapes the content of that object of study and the second is to recognize that a positioning influences the direction of an investigation. The dimensions that guide qualitative research are ontological, epistemological, axiological, rhetorical and methodological; the qualitative researcher chooses a position before each of them and assumes the practical implications of design and elaboration in the investigation.

KEY WORDS: Qualitative research, philosophical dimensions, subject of study, meaning construction.

INTRODUCCIÓN.

El acelerado proceso de transformaciones políticas y sociales en el mundo ha provocado una profunda sensación de incertidumbre, inestabilidad y una lógica del no equilibrio en la sociedad moderna; Todo está entrelazado, enmarañado, entretejido, enredado en una conciencia de modernidad que se mira a sí misma en relación con el pasado, considerándose resultado de una transición desde lo viejo hacia lo nuevo, pero con un elevado grado de complejidad que se expresa en el gran número de valores, símbolos, eventos y problemas con múltiples significados y perspectivas (Gleizer, 1997).

Lo que se ha dado en llamar enfoque de la complejidad, representa una nueva perspectiva teórica y epistemológica de los saberes referidos a la formación del ser humano y se entremezcla con otros enfoques epistemológicos que se caracterizan por apartarse de los paradigmas tradicionales, incursionar en lo educativo desde la complejidad no es tarea fácil pues reclama la aceptación del

desorden, de la vacilación, de la inseguridad y de la angustia (Ducoing, 2016); el enfoque multirreferencial de Ardoino y Mialaret (1993), posibilita una aproximación diferenciada de la realidad educativa, porque desarrolla las posibilidades de establecer un análisis desde diferentes ámbitos de la investigación educativa, quedando de manifiesto la reiteración de la complejidad y la opacidad de lo educativo, por lo tanto, es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos de los objetos que se quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos e irreductibles los unos de los otros.

DESARROLLO.

Los significados de la evaluación del desempeño como objeto de estudio.

El proceso de evaluación del desempeño docente plantea diversas controversias en el diseño, la implementación y la puesta en marcha de una reforma educativa que fue cuestionada desde su inicio en el año 2013 por distintos colectivos de profesores, académicos, investigadores y una gran parte de la sociedad al considerarla como punitiva, o bien de índole estrictamente laboral o estructural.

El primer punto para indagar sobre los significados construidos por los profesores sobre la evaluación del desempeño es que dicha evaluación en realidad no evalúa, sino que busca mediante un examen medir y verificar la adquisición de conocimientos y/o saberes teóricos que no reflejan la riqueza de las prácticas pedagógicas que surgen al interior de un aula, como lo establece Díaz Barriga (2016). Desde ese argumento, puede advertirse que la evaluación de los profesores debería ser entendida como un proceso más complejo que la simple medición y constatación del cumplimiento de los estándares oficiales de desempeño (Galaz Ruiz, 2015).

El segundo punto es, que por un lado, no se estableció un proceso de consulta con los profesores sobre los criterios para establecer los instrumentos de evaluación del desempeño, y por otro, el hecho de que los responsables de introducir y aplicar esta reforma en el aula no estuvieron involucrados en el proceso de diseño, por lo tanto, suponer que los docentes están convencidos de las ventajas de la

evaluación, sin pensar en los casos de oposición, resistencia o boicot, no sólo es éticamente insostenible sino también empíricamente falso, siendo éste el error más común en todo proyecto de reforma y que Goodson (2003) conceptualiza como “miopía” en el proceso, al establecer que los problemas de implementación pasan por la dimensión sociopolítica más que la técnica. Esta observación es particularmente importante para el caso de los esquemas de regulación y evaluación de la carrera docente que, como todo proceso evaluativo de alto impacto, es muy sensible a un análisis en términos de su dimensión sociopolítica.

Finalmente, el tercer punto es que el argumento central de la reforma educativa del 2013 es considerar que la evaluación del desempeño docente sirve para que los profesores mejoren la calidad de la enseñanza y en consecuencia, obtengan una mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La evaluación cuatrienal del desempeño docente, con fines de permanencia en la función, parte de ese supuesto y supone que la valoración periódica del desempeño docente mejora los resultados del aprendizaje de los alumnos, pero no existe evidencia suficiente para asegurar esa relación (Scott, Posner, Martin, & Guzmán, 2015); otros estudios también confirman que no existe una correlación entre un profesor evaluado como sobresaliente y los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Navarro Weckmann, 2017; Martínez Chairez, Guevara Araiza, & VallesOrnelas, 2016 y Vega Ramírez & Galaz Ruiz, 2015). Por lo tanto, puede advertirse que la realidad educativa no puede simplificarse al suponer que un profesor con un resultado de idoneidad obtendrá en la misma proporción resultados de mayor aprendizaje con sus alumnos.

A partir de esas argumentaciones puede vislumbrarse que la evaluación tiene múltiples finalidades, algunas de ellas incluso contradictorias entre sí al responder a distintos fines e intereses; cuestionarse el para qué indagar sobre los significados es una cuestión central que, en un momento dado, los profesores deberían formularse. Determinar el sentido de dicha evaluación, permitirá establecer que tipo adhesiones, discrepancias y/o tensiones se generan en el horizonte de experiencia de los

profesores con la finalidad de reflexionar sobre el significado de una evaluación cuyos efectos trascienden los límites de la escuela.

La contradicción es un rasgo que invita desde el pensamiento complejo a un acercamiento multirreferencial que reivindique la naturaleza plural y mestiza de los fenómenos educativos (Ardoino, 2000). A partir de esa afirmación, el objeto de estudio adquiere una relevancia que puede sostenerse bajo dos argumentos; el primero de ellos es que, no hay un análisis interpretativo que dé cuenta sobre la construcción de los significados que los profesores le atribuyen a la evaluación del desempeño, dicha afirmación se fundamenta en la revisión documental realizada en donde diversos investigadores, señalan la necesidad de recuperar las voces de los profesores implicados en ese proceso (Urriola López, 2013; Catalán & González, 2009; Tornero, 2009; Gil Rojas, 2015; Navarro, Leyva y González, 2015 y Galaz Ruiz, 2013, 2015).

A partir de ese hecho, se desprende el segundo argumento pues los autores mencionados señalan como relevante el hecho de generar investigaciones desde un enfoque metodológico de corte interpretativo que den respuesta a las diversas interrogantes sobre las experiencias subjetivas de los actores y el significado que le otorgan al proceso de convertirse en agentes evaluados, no para generalizar, sino para conocer la valoración de lo que se hace para interpretar las experiencias construidas por los actores desde un enfoque constructivista, a través de una metodología que permita comprender cómo esa toma de postura interviene en los diversos marcos interpretativos y teóricos que le dan forma al contenido de los discursos de los actores que participan en una investigación.

Las dimensiones filosóficas al hacer investigación cualitativa.

Creswell (2007) define cinco dimensiones filosóficas que conducen a la elección individual de hacer investigación cualitativa para lograr un acercamiento al objeto de estudio. Hacer explícitas cada una de esas dimensiones permitirá que la acción de investigar se ubique en un doble nivel: un nivel operativo que produce conocimiento y un nivel de reflexión metacrítica sobre las condiciones de esa

producción (Ardoino & Mialaret, 1993). Estas dimensiones en la investigación sobre los significados de la evaluación del desempeño docente son las siguientes:

1. Ontológica que consiste en una postura hacia la naturaleza de la realidad.
2. Epistemológica que se refiere a cómo el investigador sabe lo que él o ella sabe.
3. Axiológica que se refiere al esclarecimiento del papel de los valores en la investigación.
4. Retórica relativa al lenguaje de investigación.
5. Metodológica que trata sobre la definición de los métodos utilizados en el proceso.

1. La dimensión ontológica.

La realidad está concebida como múltiple y compleja, con la coexistencia de un sinnúmero de significados que adquieren sentido de forma subjetiva en contextos específicos en donde los profesores viven y trabajan para lograr comprender los entornos históricos y culturales de esos participantes; la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple.

La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen el mundo fenoménico donde la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad y de la incertidumbre (Morin, 2001); en el pensamiento complejo, la realidad se aprehende en la diversidad y la pluralidad o multiplicidad –frecuentemente excluidas- en la unidad, es decir, pensar la realidad educativa sin oponer lo diverso de lo plural, al contrario, uniendo ambos bajo el concepto de lo que el autor denomina *Unitas multiplex* (Morin, 1999).

La *Unitas multiplex* es el reconocimiento de la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad; es reconocer la especificidad e identidad de un campo siempre en evolución, en el que se construye el saber educativo y en el que, a la vez que se intersectan, se interpelan y circulan conocimientos provenientes de otros campos disciplinares donde se cruzan saberes y prácticas (Ducoing, 2016).

2. La dimensión epistemológica.

Se configura como punto de partida aprehender y comprender la realidad educativa, humana y social y no explicarla o predecirla. La aportación al investigar sobre los significados construidos desde una perspectiva interpretativa radica en el desciframiento del sentido para comprender las vivencias experimentadas por los profesores, que viven la evaluación de su desempeño en el aula pero que trasciende el contexto escolar hacia diversos ámbitos de su vida y sus relaciones con los otros, con el objeto de vislumbrar cual es el sentido que adquiere en su horizonte de vida. Se configura como necesario reconocer la naturaleza compleja del objeto de investigación y su imposibilidad de descomposición, así como la necesidad de acercarse a lo educativo desde una perspectiva multirreferencial al aceptar que todo objeto educativo es humano y es social, así como el carácter dinámico de lo educativo (Ducoing, 2016a), a través de una mirada que reclama no una descomposición o sumatoria de dimensiones disciplinares, sino un cruce de acercamientos, una mirada plural (Ardoino, 1993).

3. La dimensión axiológica.

En toda investigación cualitativa es necesario reconocer que existe una carga de valores y sesgos que pudieran estar presentes en la persona que investiga, pues no existe la neutralidad ideológica. Ésta influye o se hace presente, en un sentido u otro, en el surgimiento de una teoría, en la búsqueda de la verdad, en el contenido interno de la teoría misma y en el uso o función práctica de la ciencia social (Sánchez Vázquez, 1983). El objeto, es una persona que, al mismo tiempo es un sujeto: sujeto-objeto-proyecto. Esta última denominación conduce a la temporalidad y a la idea de una transformación continua de este objeto y su historicidad, por lo tanto, la realidad es una realidad contradictoria y dialéctica que obliga a forjar una nueva relación de implicación-distanciación (Ardoino, 1997).

Ducoing (2016a), menciona que en cuanto al objeto de la comprensión, es la vida objetivada la que se despliega en el horizonte histórico, recordando que los antecedentes del investigador moldean su

interpretación y se “posicionan” con la intención de reconocer cómo esa interpretación fluye a través de las propias experiencias personales, culturales e históricas; por lo tanto, se realizará una interpretación de lo que se encuentre, una interpretación formada por las propias experiencias y antecedentes de los profesores, con la intención de rescatar el sentido de los significados que los agentes tienen sobre el mundo y recoger las experiencias como “procesos” de interacción entre individuos. Asimismo, el enfoque interpretativo de esta investigación, impacta profundamente en el proceso que se relaciona con cuestiones sociales que influyen en los grupos marginados o sub-representados; en este caso, escuchar las voces de los profesores puede también conducir al llamado de la acción y la transformación; es decir, a una incitación a la acción al reconocer que un fenómeno social es un hecho histórico y por cuanto se le examina como elemento de un determinado conjunto, cumple por tanto, un doble cometido que lo convierte efectivamente en hecho histórico: de un lado, se define a sí mismo y de otro lado define al conjunto, convirtiéndose simultáneamente en productor y producto; en determinante y a la vez determinado; en revelador y a un tiempo en descifrarse así mismo para adquirir un significado propio y auténtico confiriéndole sentido a algo distinto (Kosik, 1967).

4. La dimensión retórica.

Para Creswell (2007), hay una retórica para el discurso de la investigación cualitativa que ha evolucionado a lo largo del tiempo y menciona que los investigadores cualitativos tienden a abrazar la suposición retórica de que la escritura debe ser personal y literaria en la forma.

En la indagación sobre los significados construidos por los profesores sobre la evaluación del desempeño se buscará a través de entrevistas, observaciones, textos históricos y la experiencia de cada actor para interpretar el fenómeno de ser evaluados de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Al investigar sobre los significados construidos se intentará eliminar la obstinación por la fragmentación y disminuir la distancia con los actores que comparten su experiencia al establecer mecanismos de acompañamiento, colaboración y cercanía mutua para acrecentar el conocimiento sobre el fenómeno que se busca comprender, al reconocer que lo educativo es un objeto cuya especificidad remite a la imposibilidad de un tratamiento unidimensional y de descomposición, que se manifiesta en tenues fronteras, complejo y mestizo, a la vez que contradictorio (Ardoino, 1993).

Asimismo, se garantizará la confidencialidad de los informantes que voluntariamente participen en el estudio, rescatando la singularidad de experiencias compartidas, en términos prácticos, se buscará elaborar preguntas que permitan a los participantes construir el significado de la situación que viven, un significado típicamente forjado en discusiones o interacciones con otras personas con la intención de escuchar atentamente lo que ellos dicen o hacen en el entorno cotidiano de su vida para como señala Ducoing (2016a), comprender lo específicamente humano (la realidad humana), a través de las experiencias, las vivencias, los sentidos y los afectos que el sujeto vive, siente y que se objetivan. El mundo humano es entendido como el conjunto de manifestaciones objetivadas de la vida, es muy difícil pensar un fenómeno tal cómo es, esto no quiere decir que los prejuicios, pasiones e intereses del investigador estén en juego por delante de sus ideas, sino más bien, que no dispone de los medios para concebir la complejidad del problema (Morin, 2001).

5. La dimensión metodológica.

La indagación sobre los significados construidos por los profesores serán estudiados desde el método fenomenológico, para que sean los profesores quienes describan sus experiencias en la vida cotidiana (Moustakas, 1994), mediante una lógica inductiva para trabajar con lo particular (detalles) antes que con las generalizaciones, describiendo en detalle el contexto del estudio y continuamente revisando las preguntas de las experiencias en el campo, es decir, leer la complejidad de una manera sistémica,

lo que conduce a una investigación óptima de las acciones educadoras insistiendo en la postura del investigador (Peyron, 2016).

La visión del mundo sobre la cual se ubica el desarrollo de este trabajo es el constructivismo social, que a menudo se combina con el interpretativismo e indaga sobre la forma en que los individuos buscan la comprensión del mundo en el que viven y trabajan, desarrollando significados subjetivos de sus experiencias, dirigidos a ciertos objetos o cosas (Mertens, 1998); estos significados son variados y múltiples, lo que lleva al investigador a buscar la complejidad de lo que observa en lugar de limitar los significados a unas pocas categorías o ideas, siendo necesario confiar lo más posible en las opiniones de los participantes sobre la situación.

Creswell (2007) señala, que a menudo estos significados subjetivos se negocian social e históricamente; es decir, no están simplemente impresos en los individuos, sino que se forman a través de la interacción con los otros (de ahí el constructivismo social) y mediante normas históricas y culturales que operan en la vida de las personas, por lo que en lugar de comenzar con una teoría (como en el postpositivismo), los investigadores generan o desarrollan inductivamente una teoría o patrón de significado. Ejemplos de escritores recientes que han resumido esta posición son Lincon & Guba (2000), Neuman (2000) y Schwandt (2001) con la finalidad de leer, desentrañar, interpretar hechos de lenguaje que les permitirán llegar a “representaciones”, más o menos, explícitamente multirreferenciales (Ardoino & Mialaret, 1993).

Grandes precauciones metodológicas deben ser tomadas por el investigador (Ardoino & Mialaret, 1993), en términos prácticos las preguntas se vuelven amplias y generales para que los participantes puedan construir el significado de una situación, un significado típicamente forjado en discusiones o interacciones con otras personas. Cuanto más abiertas sean las preguntas mejor, ya que el investigador escuchará atentamente lo que las personas dicen o hacen en el entorno de su vida cotidiana. Por lo tanto, los investigadores constructivistas a menudo abordan los “procesos” de interacción entre

individuos, ubicando también los contextos específicos en los que las personas viven y trabajan para comprender los entornos históricos y culturales de los participantes. Desde este paradigma, el investigador reconoce que sus propios antecedentes moldean su interpretación y se “posicionan” en la investigación para reconocer cómo su interpretación fluye de sus propias experiencias personales, culturales e históricas, por lo tanto, hace una interpretación de lo que encuentra, una interpretación formada por sus propias experiencias y antecedentes, donde su intención es tener sentido (o interpretar) los significados que otros tienen sobre el mundo.

En cuanto a la fundamentación teórica, la fenomenología, más precisamente, el interaccionismo simbólico, justifica la mirada o la perspectiva individual de abordaje en este estudio, Berger & Luckmann (1968), afirman que la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad. Su propuesta fenomenológica tiene como objetivo principal, restablecer las construcciones sociales de la realidad; el núcleo de la construcción social de la realidad, se encuentra en la afirmación de que los sujetos crean la sociedad y ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos, por lo tanto, la subjetividad se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción.

Un estudio fenomenológico describe el significado de lo que varios participantes tienen en común a medida que experimentan un fenómeno. El propósito básico de la fenomenología es reducir las experiencias individuales con un fenómeno a una descripción de la esencia universal, con este fin, los investigadores cualitativos identifican un fenómeno; es decir, un objeto de la experiencia humana (Van Manen, 1990). Esta experiencia humana puede ser fenómenos, tales como, la exclusión, el dolor o bien, como el tema de esta investigación, el someterse a un examen, por lo que el investigador debe recopilar datos de las personas que han experimentado el fenómeno y desarrollar una descripción

compuesta de la esencia de la experiencia para todos los individuos. Esta descripción consiste en “qué” experimentaron y “cómo” lo experimentaron (Moustakas, 1994).

La propuesta tiene como eje básico el concepto de intersubjetividad, comprendido como el encuentro, por parte del sujeto, con otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva. La intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social. De ahí que tanto Berger y Luckmann comprendan a la intersubjetividad como un vivir humano en una comunidad social e histórica. Para Luckmann, el análisis de las realidades sociales debe empezar por la interpretación, pero no termina ahí, debe continuar con la explicación (la interpretación) de las realidades sociales construidas, conectándolas (estableciendo relaciones causales, funcionales) a condiciones anteriores y a consecuencias. Este marco de análisis parte de que “la mayoría (aunque de ningún modo todos) de los procedimientos mediante los cuales se construyen las realidades sociales son procedimientos comunicativos” (Luckmann, 1996, pág. 166).

Galtieri (1992), señala que Blumer a quien se debe el término interaccionismo simbólico, trata de explicar su naturaleza desde tres premisas básicas, la primera de ellas sostiene que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas, en función de lo que éstas significan para él, la segunda premisa sostiene que el significado de estas cosas se deriva de la interacción social que cada individuo mantiene con otro, esta interacción se da a través de la comunicación, la que es simbólica ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos significativos, la tercera avala la idea de que los significados no son estables, sino que se modifican a medida que el individuo va enfrentándose a nuevas experiencias.

Esta modificación del significado se produce a través de un proceso de interpretación. El interaccionismo sostiene que el significado de las cosas es producto de la interacción entre los individuos frente a dichas cosas. Las personas se encuentran en permanente definición y redefinición

de los objetos que comparten en la interacción. Éstos les permiten reflexionar, mirarse como un objeto y reorientar sus acciones hacia los otros.

Desde esos argumentos, se tiene previsto observar y entrevistar a los profesores que fueron evaluados durante el ciclo escolar 2017-2018 y que laboran en la Escuela Secundaria General No. 6 de la ciudad de Pachuca en el estado de Hidalgo, México; respecto al tamaño de la muestra no hay criterios ni reglas firmemente establecidas determinándose con base en las necesidades de información, por ello, uno de los principios que guiará el muestreo será la saturación de datos, esto es, hasta el punto en que ya no se obtenga nueva información y ésta comience a ser redundante.

Se tiene planeado realizar con la ayuda de herramientas etnográficas, entrevistas semi-estructuradas con los profesores que serán evaluados y proponer un grupo focal con la finalidad de compartir los resultados sobre los significados de las experiencias que en un primer momento fueron compartidas de forma individual por los profesores en las entrevistas como una manera de establecer un proceso de triangulación en la investigación.

CONCLUSIONES.

Establecer precisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas al investigar sobre los significados que construyen los profesores sobre la evaluación del desempeño, permite acercarse al objeto de estudio desde de la contradicción, la complejidad y la multirreferencialidad; penetrar en el terreno de lo educativo es verse en el terreno de la equivocidad y lo polisémico, de lo ambiguo e inacabado que requiere un espacio interdisciplinario que articule distintos niveles de análisis teórico en la construcción del problema para obtener una aproximación de las relaciones entre los diferentes niveles de realidad y reconocer la diversidad, pluralidad y multirreferencialidad de concepciones para abordarla (Ardoino & Mialaret, 1993).

De acuerdo a Clanet (1993), la educación es un “objeto-sistema complejo”; en consecuencia, los procesos educativos están marcados por una evolución y transformación constante, lo que se ha dado en llamar enfoque de la complejidad, representa para las Ciencias de la Educación una nueva perspectiva teórica y epistemológica de los saberes referidos a la formación del ser humano, que se entremezcla con otros enfoques epistemológicos caracterizados por querer apartarse de los paradigmas tradicionales.

El enfoque multirreferencial de Ardoino y Mialaret (1993) posibilita una aproximación diferenciada de la realidad educativa, porque desarrolla las posibilidades de establecer un análisis en diferentes ámbitos de la investigación educativa, es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes dimensiones de los objetos que quiere aprehender, en función de esos sistemas de referencia supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros.

La realidad debe ser comprendida como una totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho, o conjunto de hechos, el conocimiento de la realidad concreta no pasa de ser algo místico, o la incognoscible cosa en sí; reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad (Kosik, 1967), es necesario, como señala Peyron (2016), un acercamiento por parte del investigador que se efectúe desde su inscripción histórico-temporal y en sus “obviedades” teórico afectivas para abordar los múltiples campos de referencia posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, XXII (87), 7-16.
2. Ardoino, J. (1997). La formación de investigadores en educación. En J. Ardoino, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales (P. Ducoing, Trad., págs. 51-66). México: COMIE.

3. Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. En Les avatars de l'éducation (págs. 254-260). Paris: Presses Universitaires de France, (Education et formation).
4. Ardoino, J., & Mialaret, G. (1993). La intelección de la complejidad. Hacia una investigación cuidadosa de las prácticas. En P. Ducoing, & M. Landesman, Las nuevas formas de investigación en educación (págs. 64-72). México: AFIRSE, Ambassade de France au Mexique.
5. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad (21a, 2008 ed.). (S. Zuleta, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
6. Catalán, J., & González, M. (2009). Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. PSYKHE, 18(2), 97-112. Recuperado el 12 de octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96711850007>
7. Clanet, C. (1993). Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad. En P. D. (comps.), Las nuevas formas de investigación en educación (págs. 47-60). México: Ambassade de France au Mexique/Universidad Autónoma de Hidalgo.
8. Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2 ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
9. Díaz Barriga, Á. R. (14 de noviembre de 2016). Dos notas del día de hoy para comentar [Nota de Facebook]. Recuperado el 12 de abril de 2018, de: <https://www.facebook.com/AngelDiazBarrigaC/posts/1781865638736868>
10. Ducoing, P. (2016). La especificidad de lo educativo. En P. Ducoing, La investigación en educación: epistemologías y metodologías (págs. 13-34). México: AFIRSE-Plaza y Valdés.
11. Ducoing, P. (2016a). El proyecto diltheyano: la autonomización de las "ciencias del espíritu". En P. Ducoing, La investigación en educación: epistemologías y metodologías (págs. 313-327). México: AFIRSE-Plaza y Valdés.

12. Galaz Ruiz, A. (2013). Directores y evaluación del desempeño de profesores: configuración de condiciones para su articulación con las identidades profesionales. En J. Arriaga Méndez, A. Galaz Ruiz, & D. Castillo Moncada (Edits.), *Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina. Una mirada crítica y propositiva desde sus actores* (Vol. 1, págs. 158-173). Monterrey, Nuevo León, México: Escuela de Ciencias de la Educación.
13. Galaz Ruiz, A. (2015). Evaluación e Identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos? *Revista Andamios*, 12(27), 305-333. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, [de http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v12n27/v12n27a15.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v12n27/v12n27a15.pdf)
14. Galtieri, M. (1992). *Psicología social, modelos de interacción. Estudio preliminar y selección de textos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
15. Gil Rojas, J. S. (2015). Actores y acciones educativas: una mirada integral de la evaluación. En Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional. SEP-INEE. Recuperado el 27 de enero de 2018, de: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/14Actores.pdf>
16. Gleizer, M. (1997). Las sociedades complejas y el problema de la identidad. En G. Marcela, *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas* (págs. 1-37). México: FLACSO y Juan Pablos Editor.
17. Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Buckingham, UK: Open University Press.
18. Kosik, K. (1967). La totalidad concreta. En *Dialéctica de lo concreto* (págs. 53-77). México: Grijalbo.
19. Lincon, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., págs. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.

20. Luckmann, T. (1996). Nueva sociología del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (74), 163-172. Recuperado el 18 de junio de 2018, de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_074_09.pdf
21. Martínez Chairez, G. I., Guevara Araiza, A., & Valles Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
22. Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
23. Morin, E. (1999). L'intelligence de la complexité. En E. Morin, & J. L. Le Moigne, *Intelligence de la complexité. Épistemologie et pragmatique* (págs. 43-77). Paris: L'Harmattan.
24. Morin, E. (2001). La inteligencia ciega. En *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad., págs. 27-35). España: Gedisa.
25. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
26. Navarro Corona, C., Leyva Barajas, Y., & González Nava, M. F. (2015). Factores contextuales del desempeño docente, desde la perspectiva de los evaluados. En *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. México: SEP-INEE. Recuperado el 30 de noviembre de 2018, de: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/12Factores.pdf>
27. Navarro Weckmann, M. A. (1 de marzo de 2017). *Evaluar... ¿Para qué?* Blog. Recuperado el 2018 de 03 de 16, de <https://manuelnavarrow.com/2017/03/01/evaluar-para-que/>
28. Neuman, W. L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

29. Peyron, C. (2016). Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: científicidad y métodos. En P. Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (págs. 299-311). México: AFIRSE-Plaza y Valdés.
30. Sánchez Vázquez, A. (1983). La ideología de la neutralidad ideológica” en las ciencias sociales. En *Ensayos Marxistas sobre filosofía e ideología* (págs. 137-164). Barcelona: Océano.
31. Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. (Sage, Ed.) Thousand Oaks, CA.
32. Scott, D., Posner, C., Martin, C., & Guzmán, E. (2015). *Intervention in Education Systems*. London: Bloomsbury Academic.
33. Tornero Ochagavía, B. (2009). *Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile: Significados y percepciones de profesores rebeldes* (Tesis de Magíster). Santiago de Chile: Pontificia Universidad de Chile.
34. Urriola López, K. M. (2013). *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción* (Tesis doctoral). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
35. Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
36. Vega Ramírez, J. F., & Galaz Ruiz, A. (2015). Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 171-183. Recuperado el 12 de enero de 2017, de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517

BIBLIOGRAFÍA.

1. Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2 ed.). Thousand Oaks: CA: Sage.

DATOS DE LA AUTORA.

1. Haideé Franco Moreno. Maestra en Ciencias de la Educación, Posgraduada en el Máster Democracia y Educación en Valores e Ingeniera Industrial. Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Docente en el Instituto de Ciencias de la Salud en la Universidad Autónoma de Hidalgo. Correo electrónico: haideefr@hotmail.com

RECIBIDO: 3 de agosto del 2019.

APROBADO: 17 de agosto del 2019.