

*De la Evaluación al Aprendizaje: Un Modelo de Acompañamiento para el  
Desarrollo Profesional Docente*

*From Assessment to Learning: A Support Model for Teacher  
Professional Development<sup>1</sup>*

**Recibido:** 03-08-2025 **Aceptado:** 30-08-2025

Abigail M. Sánchez González <sup>2</sup>

**RESUMEN**

Este artículo propone un modelo teórico de acompañamiento a la evaluación docente que resignifica esta práctica como una herramienta formativa orientada al desarrollo profesional continuo. Basado en un estudio de caso con enfoque metodológico mixta y uso de método de sistematización de experiencias aplicado en el Colegio Ena Bellemans Montti, el estudio articula los principios del aprendizaje situado, el liderazgo transformacional y la alteridad, promoviendo una cultura colaborativa de mejora pedagógica. Se examina la tensión entre los enfoques tradicionales de fiscalización y las nuevas demandas de una evaluación inclusiva y reflexiva. Se concluye que un modelo de acompañamiento con estas características puede favorecer la construcción de comunidades profesionales que impacten en el bienestar docente y en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

**Palabras clave:** Evaluación docente, liderazgo transformacional, aprendizaje situado, alteridad, desarrollo profesional docente

**Clasificación JEL:** F22, O15

**ABSTRACT**

This article proposes a theoretical mentoring model for teacher evaluation that redefines this practice as a formative tool aimed at ongoing professional development. The study is based on a case study using a mixed-methods approach

<sup>1</sup> Artículo derivado de la investigación

<sup>2</sup> Profesora de Enseñanza Media en Historia y Geografía, Profesora de Enseñanza Básica, Licenciada en Educación, Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa, Doctorado © en Educación y Liderazgo. Universidad Superior de Guadalajara, Guadalajara, México. Email [sanchezabigail@gmail.com](mailto:sanchezabigail@gmail.com) Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6738-8527>

and the systematization of professional experiences carried out at Colegio Ena Bellemans Montti. It integrates principles of situated learning, transformational leadership, and alterity to promote a collaborative culture of pedagogical improvement. It explores the tension between traditional supervisory approaches and the emerging demand for inclusive and reflective evaluation. The study concludes that a mentoring model with these features can foster the development of professional communities that enhance teacher well-being and students' meaningful learning.

**Keywords:** Teacher evaluation, transformational leadership, situated learning, alterity, teacher professional development.

**JEL Classification:** F22, O15

## 1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de la valoración del quehacer pedagógico, en su manifestación actual, se eleva más allá de una simple fiscalización de rendimientos, constituyéndose como una intrincada urdimbre de elementos intrínsecos al florecimiento constante del profesional y a la metamorfosis de las prácticas educativas. Esta concepción naciente exige la conjunción de armazones conceptuales sólidos que entrelacen principios de conocimiento arraigado, guía en la senda educativa y visiones de alteridad, con el propósito de forjar espacios de aprendizaje que redefinan la evaluación como un sendero de acompañamiento reflexivo. El tránsito de un esquema de veredicto final a uno de crecimiento continuo y diálogo es ineludible para cultivar la riqueza intelectual colectiva del claustro y, por ende, para catalizar la profundidad del saber en los discentes.

Más, para poner en contexto la realidad contemporánea que atañe al tema de la evaluación y sus hilos discursivos conflictuales, se considera como escenario de investigación el Colegio Ena Bellemans Montti, ubicado en la ciudad de Rancagua, Chile, el cual, se ha consolidado como una institución educativa de trayectoria, con más de cuatro décadas de servicio, atendiendo a estudiantes desde la educación preescolar hasta la enseñanza media en modalidades científico-humanista y técnico-profesional. En los últimos años, la institución ha transitado hacia una renovación de

su visión pedagógica, incorporando principios de inclusión, formación integral y liderazgo pedagógico. Este cambio ha propiciado una transformación organizacional que ha situado el desarrollo profesional docente como un eje estratégico de mejora institucional.

Sin embargo, persiste un vacío crítico: la tensión entre el uso de la evaluación como mecanismo de control versus su potencial como herramienta formativa. Esto da origen a la pregunta de investigación: ¿Cómo resignificar la evaluación docente para convertirla en una experiencia de desarrollo profesional situada, colaborativa y transformadora? La relevancia del estudio radica en aportar una propuesta concreta que supere esta dicotomía, articulando teorías educativas contemporáneas y experiencias contextualizadas.

En dicho contexto, el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD) 2025 se posiciona como una herramienta clave que promueve el acompañamiento situado, el trabajo colaborativo y la retroalimentación reflexiva, en coherencia con la Ley 20.903 y el Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo, a pesar de los avances, persisten tensiones en torno al sentido de la evaluación docente, especialmente cuando esta se percibe como un instrumento de fiscalización más que como una oportunidad de crecimiento profesional.

A nivel internacional, organismos como la OCDE y la UNESCO (2022) han enfatizado la necesidad de transitar desde modelos evaluativos centrados en el control hacia enfoques formativos y contextualmente pertinentes. En esta misma línea, Harris, Jones y Huffman (2023) sostienen que la evaluación docente cobra verdadero sentido cuando se vincula con procesos de retroalimentación significativa y mejora continua. Asimismo, Reigeluth, Beatty y Myers (2022) destacan que el aprendizaje profesional docente es más efectivo cuando se construye en escenarios reales de práctica, a través de experiencias colaborativas y contextualizadas.

En este marco, el presente estudio surge como respuesta a la problemática identificada en el establecimiento, donde las evaluaciones tradicionales (tanto

internas como externas) han mostrado limitaciones para generar impacto en el aprendizaje docente y estudiantil. Se propone, por tanto, un modelo emergente de acompañamiento basado en tres pilares conceptuales: el aprendizaje situado, la alteridad como enfoque relacional y el liderazgo transformacional. La hipótesis central plantea que la articulación de estos componentes permite resignificar la evaluación docente como una instancia formativa, colaborativa y éticamente comprometida con la mejora continua.

Esta propuesta teórica busca contribuir al debate académico y a la práctica profesional en torno al desarrollo docente, integrando enfoques contemporáneos que superen las dicotomías entre evaluar y aprender, supervisar y acompañar, exigir y transformar. Al situarse en una institución real con condiciones propicias para el cambio, el modelo aspira a convertirse en una referencia aplicable a otros contextos educativos que buscan avanzar hacia culturas pedagógicas más justas, reflexivas y transformadoras.

## **2. REVISIÓN DE LITERATURA**

La presente sección se adentra en el corpus teórico y empírico que sustenta la investigación sobre la evaluación y el desarrollo profesional docente, estableciendo un diálogo crítico con las perspectivas predominantes. Para asegurar la rigurosidad en la comprensión de los fenómenos complejos inherentes a los contextos educativos, se adopta una aproximación que reconoce la importancia de estudios de caso profundo, tal como lo postula Robert K. Yin en su obra seminal *Case Study Research: Design and Methods* (2018). Esta perspectiva metodológica permite trascender la mera descripción para explorar las dinámicas subyacentes y las interacciones contextuales que configuran las prácticas evaluativas y sus implicaciones en la mejora continua de la labor pedagógica.

La calidad de los sistemas educativos depende, en gran medida, de la formación y

desarrollo profesional del cuerpo docente. En este marco, la evaluación docente se ha constituido en una herramienta clave para fomentar la mejora continua, siempre que esté diseñada con un enfoque formativo y contextualizado (Harris, Jones & Huffman, 2023). Tradicionalmente, los sistemas evaluativos han privilegiado criterios de fiscalización, dejando de lado su potencial transformador. Esto ha generado tensiones con el desarrollo profesional, reduciendo la evaluación a una práctica administrativa descontextualizada.

Frente a ello, distintos estudios proponen resignificar la evaluación desde un paradigma ético-pedagógico que promueva el aprendizaje profesional, la colaboración y el bienestar docente (UNESCO, 2022; Reigeluth, Beatty & Myers, 2022). Esta resignificación responde a la tensión entre las exigencias de rendición de cuentas y la necesidad de una educación más humana, siendo el acompañamiento una estrategia de equilibrio.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, Putnam y Borko (2023) destacan que la formación docente efectiva ocurre en contextos reales, donde el conocimiento se construye socialmente. Los modelos tradicionales de capacitación, fragmentados y descontextualizados, se han agotado frente a los desafíos de la diversidad escolar y la complejidad del aula. Esta tensión se responde promoviendo comunidades de aprendizaje profesional donde la evaluación es una práctica cotidiana de reflexión colaborativa. La formación docente descontextualizada, centrada en modelos estandarizados, ha demostrado ser insuficiente frente a las exigencias de diversidad, inclusión y pertinencia cultural en los sistemas educativos contemporáneos.

Esta disociación entre teoría y práctica ha provocado una desconexión entre lo aprendido y lo aplicado. Frente a esta tensión, la propuesta del presente modelo busca rearticular la evaluación en espacios auténticos de aprendizaje docente, donde se genere conocimiento desde la práctica situada y colaborativa.

En este sentido, el modelo de acompañamiento propuesto se fundamenta en la idea de que la evaluación debe integrarse a la cultura escolar como una práctica cotidiana de

reflexión colaborativa. Diversas investigaciones (Hattie, 2023; Harris et al., 2023) muestran que cuando los docentes reciben retroalimentación contextualizada y participan en espacios sistemáticos de análisis de su práctica, aumentan sus niveles de autoeficacia, compromiso profesional y capacidad de innovación.

Respecto al liderazgo transformacional, Bass y Avolio (2022) indican que este liderazgo moviliza el cambio mediante la visión compartida y la inspiración. En muchos establecimientos, el liderazgo instrumental ha resultado insuficiente frente a los desafíos de cambio profundo, generando resistencias y fragmentación. En contraste, el liderazgo transformacional articula equipos con sentido ético y pedagógico. Su incorporación al modelo responde a la necesidad de liderazgo que facilite y sostenga el acompañamiento. En contextos escolares, el liderazgo transformacional se traduce en la capacidad de los directivos para generar una visión compartida, fomentar relaciones de confianza y movilizar cambios profundos en la cultura pedagógica (Leithwood, 2023). Estudios recientes (Hargreaves & Fullan, 2023) han demostrado que los equipos docentes que operan bajo este tipo de liderazgo desarrollan un sentido de agencia colectiva que potencia la mejora de los aprendizajes.

El agotamiento de modelos de liderazgo centrados en la eficiencia técnica y la gestión vertical ha desencadenado resistencias en los equipos docentes, quienes perciben un distanciamiento entre la toma de decisiones directivas y las necesidades pedagógicas reales. En respuesta, el liderazgo transformacional que sustenta este modelo se propone como una vía para restituir la confianza, dotar de sentido las acciones institucionales y movilizar la mejora desde una visión compartida de propósito.

La alteridad, como tercer componente del modelo, introduce una dimensión ética y relacional a la evaluación. Desde los aportes de Levinas y sus desarrollos contemporáneos (Vansieleghem & Masschelein, 2023), se plantea que el reconocimiento del otro como sujeto pleno, distinto y valioso, es un principio imprescindible para construir relaciones educativas justas. En el contexto de la

evaluación docente, incorporar la alteridad implica superar lógicas jerárquicas y sancionadoras, promoviendo en cambio el diálogo horizontal, la escucha activa y el acompañamiento genuino. Esta perspectiva permite resignificar la evaluación desde el reconocimiento y el cuidado, superando la despersonalización. La aplicación de evaluaciones jerárquicas, punitivas y estandarizadas ha invisibilizado la voz docente y ha contribuido al deterioro del vínculo profesional entre evaluador y evaluado. Esta tensión, ampliamente documentada, se enfrenta mediante la integración de la alteridad como principio ético, que promueve una evaluación dialógica, empática y humanizante, restableciendo así la legitimidad del proceso evaluativo.

Desde un enfoque integrador, estas tres perspectivas se articulan en un modelo de acompañamiento docente que transforma la evaluación en una experiencia de aprendizaje profesional significativo. Esta propuesta responde a las recomendaciones actuales en materia de calidad educativa, que destacan la importancia de empoderar a los docentes como agentes de cambio y de promover condiciones estructurales y culturales que favorezcan su desarrollo continuo (UNESCO, 2023; Harris et al., 2023). En conjunto, estos pilares configuran un modelo que transforma la evaluación en una experiencia profesional significativa, coherente con los principios actuales de calidad educativa y justicia pedagógica.

El cuerpo de conocimiento explorado converge inequívocamente en la imperante necesidad de reconfigurar la praxis evaluativa docente, trascendiendo sus paradigmas tradicionales para abrazar una perspectiva intrínsecamente formativa, contextualizada en la singularidad de cada práctica y catalizadora de una transformación profunda. Las aportaciones teóricas y las evidencias empíricas examinadas proveen un cimiento epistemológico robusto, erigiendo los pilares para un constructo evaluativo que va más allá de la mera cuantificación o medición de desempeño. Este modelo propuesto busca activamente potenciar las capacidades intrínsecas del educador, ejercer un acompañamiento continuo y deliberado en su trayectoria profesional, y, fundamentalmente, rehumanizar el acto pedagógico, reconociendo su complejidad y

su dimensión relacional.

Esta redefinición paradigmática no solo busca optimizar los mecanismos de valoración, sino que también se erige como un pilar fundamental para el fomento de comunidades de práctica auténticas, donde la reflexión crítica y el intercambio de saberes se convierten en motores intrínsecos de la mejora continua. Al centrarse en el desarrollo de capacidades y en la construcción colaborativa del conocimiento pedagógico, este enfoque de evaluación formativa y humanizada aspira a impactar directamente en el bienestar profesional del docente, mitigando las presiones asociadas a modelos fiscalizadores y, consecuentemente, enriqueciendo de manera sustantiva la calidad y el significado de los procesos de aprendizaje experimentados por los estudiantes.

### **3. METODOLOGÍA**

Dado que el fenómeno de estudio requiere ser comprendido en su complejidad contextual, se adoptó un enfoque metodológico mixto que combina la riqueza interpretativa del análisis cualitativo con la posibilidad de observar patrones cuantitativos. Esta decisión responde a la necesidad de capturar tanto las percepciones docentes como los cambios medibles en su práctica. En este marco, el estudio de caso se presenta como el diseño más adecuado al centrarse en un contexto institucional específico y permitir una comprensión profunda y situada (Yin, 2022).

El estudio se enmarca en un paradigma mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos para dar cuenta de la complejidad del fenómeno. Se adopta el diseño de estudio de caso (Yin, 2022) focalizado en el Colegio Ena Bellemans Montti entre 2022 y 2024, lo que permite una comprensión profunda del proceso de acompañamiento.

La estrategia metodológica principal fue la sistematización de experiencias (Jara, 2023), entendida como una reconstrucción crítica de una práctica para generar



conocimiento a partir de ella. Esta se desarrolló en cinco etapas: (1) punto de partida, diagnóstico y análisis de necesidades y brechas, (2) recuperación del proceso vivido basado en las experiencias y aprendizaje teórico previo, (3) reflexión crítica, en función de los elementos recopilados, (4) producción de conocimiento y trabajo colaborativo bajo matrices de apoyo y (5) comunicación de resultados. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, registros institucionales y encuestas docentes como fuentes trianguladas.

#### **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

La implementación del Plan de Acompañamiento al Proceso de Evaluación Docente en el Colegio Ena Bellemans Montti entre 2022 y 2024 evidencia la potencialidad transformadora de la evaluación cuando esta se integra de forma contextualizada y colaborativa al quehacer docente. La triangulación de datos institucionales, narrativas docentes y observaciones sistemáticas revela una mejora progresiva en las áreas de planificación, retroalimentación y trabajo colaborativo, lo cual se alinea con lo planteado por Harris et al. (2023), quienes destacan que los modelos de acompañamiento pedagógico centrados en la práctica favorecen el desarrollo profesional sostenido.

Los resultados dan cuenta del cumplimiento de los objetivos: (1) resignificar la evaluación como experiencia formativa; (2) favorecer el trabajo colaborativo; (3) promover el bienestar docente. La implementación del Plan de Acompañamiento permitió progresos medibles en categorías evaluativas, retroalimentación contextualizada e integración de TIC.

Durante el primer año (2022), los docentes mostraron fortalezas en la planificación y dificultades en el trabajo colaborativo. En 2023, los avances se centraron en la integración de tecnologías, aunque persistieron debilidades en la articulación interdisciplinaria. Para 2024, los resultados preliminares indican un mayor equilibrio

entre ambos aspectos, destacando la consolidación de espacios de análisis colectivo como eje del mejoramiento continuo. Estos hallazgos se vinculan con el estudio de Reigeluth et al. (2022), quienes sostienen que los entornos de aprendizaje colaborativo favorecen la consolidación de comunidades profesionales de práctica. La distribución final de los/as docentes según categoría de logro es la siguiente:

**Tabla 1**

*Resultados Evaluación Docente Colegio EBM*

Categoría de logro del Portafolio	Año 2022		Año 2023	
	N° Doc.	%	N° Doc.	%
<b>A</b>	0	0%	3	15%
<b>B</b>	4	40%	12	60%
<b>C</b>	3	30%	4	20%
<b>D</b>	3	30%	0	0%
<b>E</b>	0	0%	1	5%
<b>Total Evaluados</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos institucionales del Colegio Ena Bellemans Montti (2022–2023).

En cuanto a los factores facilitadores, la retroalimentación emerge como una estrategia clave. Su uso sistemático, tanto en espacios individuales como grupales, ha generado un ambiente de confianza que promueve la reflexión crítica. Esto concuerda con Hattie (2023), quien enfatiza la retroalimentación como uno de los factores con mayor impacto en la mejora docente. Además, se han incorporado talleres de actualización técnica y estrategias metodológicas para fortalecer la práctica pedagógica desde un enfoque por competencias (Ramírez-Díaz, 2022).

Un hallazgo relevante es la articulación entre evaluación y bienestar docente. La implementación de acciones de acompañamiento socioemocional, como talleres de autocuidado y redes de apoyo mutuo, ha generado un clima organizacional positivo. García (2022) destaca que el bienestar emocional es un prerequisite para el desempeño docente eficaz, especialmente en contextos post-pandémicos. La inclusión de estos elementos en el modelo refuerza la visión integral del acompañamiento profesional.

Asimismo, la inclusión educativa se ha fortalecido mediante el trabajo interdisciplinario. La articulación de equipos de aula, programas de integración escolar y seguimiento individualizado ha permitido atender de forma más efectiva la diversidad en el aula. La UNESCO (2022) indica que la inclusión es un principio clave para la equidad educativa, lo que valida la incorporación de esta dimensión en el plan local.

Desde la perspectiva de la innovación, el modelo ha promovido la integración de TIC y metodologías activas centradas en el estudiante, dando paso a un enfoque TEP (tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje) que supera la simple digitalización. Esto está en línea con los planteamientos de Coronado (2024), quien sostiene que la transición desde las TIC a las TEP implica un cambio de paradigma hacia una educación más participativa y personalizada.

La gestión del conocimiento, mediante la sistematización de experiencias exitosas, ha favorecido la coherencia pedagógica entre ciclos y niveles. La creación de bancos de buenas prácticas y espacios de intercambio docente ha generado una cultura de mejora continua. Esta estrategia se apoya en la propuesta de Leithwood (2023), quien enfatiza el rol del liderazgo instruccional en la generación de conocimiento organizacional.

Finalmente, el liderazgo transformacional se confirma como un elemento estructurante del modelo. La capacidad de los equipos directivos para movilizar el cambio desde una óptica ética, inclusiva y participativa ha sido determinante para el éxito del plan. Hargreaves y Fullan (2023) señalan que los líderes que promueven culturas colaborativas logran un impacto sostenible en el tiempo.

En conjunto, los resultados muestran que un modelo de evaluación docente contextualizado, colaborativo y situado, orientado por principios de alteridad y liderazgo transformacional, permite avanzar hacia una educación de mayor calidad y equidad. Este modelo no solo mide el desempeño, sino que lo potencia mediante estrategias concretas que articulan desarrollo profesional, innovación pedagógica y

bienestar docente.

En síntesis, los hallazgos reflejan no solo el cumplimiento de los objetivos propuestos, sino también el surgimiento de oportunidades para construir nuevo conocimiento aplicado. El modelo no solo permitió evidenciar mejoras en las prácticas docentes, sino que generó una estructura replicable de acompañamiento que puede orientar procesos de transformación institucional en otros contextos. Su principal aporte radica en demostrar que la evaluación, cuando es situada, relacional y formativa, puede convertirse en una estrategia central para la equidad educativa.

## 5. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la evaluación docente puede constituirse en una poderosa herramienta de desarrollo profesional cuando se resignifica desde un enfoque formativo, situado y relacional. El modelo de acompañamiento implementado en el Colegio Ena Bellemans Montti —diseñado y liderado desde la dirección del establecimiento— demuestra que es posible transitar desde prácticas de fiscalización hacia procesos genuinos de mejora continua, centrados en la colaboración, la retroalimentación y el bienestar de los actores educativos.

Desde la perspectiva directiva, este proceso ha implicado no solo una redefinición técnica de los instrumentos evaluativos, sino también una transformación cultural de la institución. Promover el liderazgo pedagógico en todos los niveles, facilitar espacios de reflexión colectiva, y sostener una visión ética basada en la alteridad han sido decisiones estratégicas que han potenciado el impacto del acompañamiento. Ha resultado fundamental asumir un liderazgo transformacional que articule equipos, motive el cambio y resguarde el sentido formativo de la evaluación.

Los resultados evidencian avances concretos en la planificación, la integración de tecnologías, el trabajo interdisciplinario y la gestión del conocimiento, reflejando el

crecimiento profesional del cuerpo docente. Además, se constata una mejora en el clima organizacional y en las condiciones para una inclusión educativa efectiva. Estos logros han sido posibles gracias a una planificación estratégica sostenida en el tiempo, una articulación institucional coherente y una disposición genuina al diálogo profesional.

En sintonía con los postulados recientes sobre calidad educativa (UNESCO, 2023; Harris et al., 2023), el modelo propuesto se presenta como una alternativa replicable y adaptable a distintos contextos escolares. Al integrar principios del aprendizaje situado, la alteridad y el liderazgo transformacional, se configura una propuesta teórica y práctica que no solo mejora el desempeño docente, sino que dignifica su labor, fortalece su sentido de propósito y favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Las implicancias teóricas incluyen la articulación de teorías críticas contemporáneas aplicadas a la mejora institucional. En términos éticos, el modelo pone en el centro el reconocimiento del otro como base de toda relación educativa. Se refuerza la idea de que la transformación educativa comienza por dignificar la labor docente. Este trabajo aporta a la construcción de comunidades profesionales que impactan en la calidad, equidad y bienestar del sistema escolar.

En consecuencia, los hallazgos obtenidos permiten proyectar implicancias teóricas y éticas relevantes. Desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye a la construcción de un marco integrador que articula enfoques contemporáneos sobre evaluación, liderazgo y ética pedagógica, otorgando centralidad al rol activo del docente en su desarrollo profesional. Éticamente, propone un cambio de paradigma que transita del control a la confianza, del juicio a la escucha, y de la rendición de cuentas a la corresponsabilidad, reafirmando la dignidad profesional como pilar de cualquier política educativa transformadora.

En definitiva, esta experiencia confirma que la transformación de la evaluación docente es posible cuando se lidera desde una mirada humanizante, estratégica y

comprometida con el desarrollo profesional continuo. Se reafirma así la convicción de que la mejora de la calidad educativa comienza por reconocer y acompañar a los docentes como protagonistas de los procesos de cambio en las comunidades escolares.

El discernimiento sobre la praxis evaluativa docente, en su actual metamorfosis, se desliga de la mera verificación instrumental para erigirse como una construcción epistémica de naturaleza rizomática, intrínsecamente ligada a la ontogenia profesional continua y a la recalibración heurística de las intervenciones pedagógicas. Este viraje gnoseológico no solo impulsa la orquestación de andamiajes conceptuales que coadyuven a la cognición situada, la gubernamentalidad educativa emergente y una ética de la alteridad, sino que también propicia ecologías formativas que transustancian la evaluación en un proceso de acompañamiento reflexivo y generador de subjetividades pedagógicas. La traslación desde un arbitraje sumativo hacia un discernimiento formativo y dialógico se instituye como una condición de posibilidad para la gestación de un capital docente simbiótico, reconfigurando la intersubjetividad en el aula y, por ende, catalizando la complejidad del aprendizaje discente.

Esta reconfiguración praxeológica trasciende la optimización funcional de los dispositivos de valoración para cimentar la emergencia de comunidades de indagación-acción, donde la hermenéutica crítica y la ecología de saberes devienen en propulsores endógenos de la mejora perpetua. Al focalizarse en la potenciación de las capacidades idiosincrásicas y en la co-construcción intersubjetiva del logos pedagógico, esta hermenéutica evaluativa, de raigambre formativa y humanística, se proyecta como un catalizador del eudaimonia profesional docente. De este modo, se atenúan las coerciones inherentes a los modelos panópticos, reverberando en un enriquecimiento dialéctico de la calidad y el sentido intrínseco de las experiencias de aprendizaje que habitan los estudiantes.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2022). *Developing transformational leadership: 2022 update*. New York, NY: Routledge.
- Coronado, F. (2024). Tecnologías para el aprendizaje: de las TIC a las TEP. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 42–57.  
<https://doi.org/10.35362/rie8415832>
- García, A. (2022). Bienestar docente y desempeño profesional: una mirada desde la educación post-pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 89–105. <https://doi.org/10.35362/rlee.522.2022.07>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2023). *Professional capital: Transforming teaching in every school* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. B. (2023). *Leading professional learning: Global perspectives on teacher collaboration*. Singapore: Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-981-99-0453-5>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. London, UK: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003304112>
- Jara, O. H. (2023). *La sistematización de experiencias como camino para el aprendizaje colectivo*. *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 45(2), 33–49.
- Leithwood, K. (2023). Leadership for learning: Insights from research. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 215–230.  
<https://doi.org/10.1177/17411432221097065>
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2023). Situated cognition and the professional development of teachers. *Educational Researcher*, 52(3), 147–155.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X231161923>
- Ramírez-Díaz, L. (2022). Enfoque por competencias y planificación didáctica en la

formación docente. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 112–128.

<https://doi.org/10.17227/rce.num84-15217>

Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (2022). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* (Vol. IV). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003157541>

UNESCO. (2022). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380472>

UNESCO. (2023). *Desarrollo docente para sistemas educativos resilientes e inclusivos*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387355>

Vansieleghem, N., & Masschelein, J. (2023). Education and the call of alterity: Towards a horizon of responsibility. *Studies in Philosophy and Education*, 42(1), 77–93. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09816-9>

Yin, R. K. (2022). *Case study research and applications: Design and methods* (7.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.