

4



La evaluación de la calidad docente: miradas internacionales y regionales

*Teacher Quality Evaluation: International
and Regional Perspectives*

**Denise Vaillant*;
Tamara Díaz Fouz****

DOI: 10.5944/reec.50.2026.47509

Recibido: **13 de enero de 2026**
Aceptado: **21 de febrero de 2026**

* DENISE VAILLANT: PhD en Educación, Université du Québec à Montréal (Canadá). Máster en Planificación y Gestión y Licenciada en Ciencias de la Educación, Université de Genève (Suiza). Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública de Uruguay. Profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales, y autora de artículos y libros referidos a la profesión docente, las reformas y la innovación educativa. Decana y Directora académica del Doctorado en Educación, Universidad ORT Uruguay. Miembro, del Consejo Directivo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Academia de Ciencias de Uruguay. **Datos de contacto:** E-mail: vaillant@ort.edu.uy ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8110-4634>

** TAMARA DÍAZ FOUZ: Doctora en Educación por la UNED y profesora asociada en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas. Es licenciada en Psicología por la UCM (Madrid) y posee formación de posgrado en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos y en Psicología Clínica Infantojuvenil. Actualmente es Directora General de Educación y ETP de la OEI. Con anterioridad, ha dirigido el Instituto de Evaluación y ha sido Secretaria Técnica Adjunta del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. Ha ejercido docencia universitaria en la UAM (Madrid) y en la Universidad Central de Chile. Participa en grupos de investigación sobre innovación educativa y colabora en espacios internacionales de asesoría en educación y desarrollo. **Datos de Contacto:** E-mail: tdiaz@comillas.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4831-6058>

Resumen

La evaluación del desempeño docente constituye uno de los ejes más controvertidos de las políticas educativas contemporáneas, al articular demandas de rendición de cuentas con objetivos de desarrollo profesional y regulación de la profesión docente. Desde una perspectiva de educación comparada, este artículo analiza cómo distintos sistemas educativos han abordado estas tensiones a través de sus políticas de evaluación docente, con el propósito de identificar los sentidos atribuidos a la evaluación, las finalidades que orientan su diseño y sus implicancias para las prácticas profesionales y la carrera docente. El estudio adopta un enfoque comparado de carácter descriptivo-analítico, basado en la revisión documental y normativa de sistemas de evaluación del desempeño docente en países considerados referentes internacionales por la literatura especializada -Australia, Ontario (Canadá), Reino Unido, Nueva Zelanda, Singapur, República de Corea, Estonia y Estados Unidos-, así como en tres casos latinoamericanos con trayectorias institucionales consolidadas: Chile, Colombia y Perú. La comparación permite identificar regularidades y variaciones en los dispositivos evaluativos, atendiendo a sus fundamentos, propósitos y usos. Los resultados muestran que, más allá de las diferencias contextuales, los sistemas analizados enfrentan dilemas comunes vinculados al equilibrio entre funciones formativas y sumativas, la legitimidad profesional de los procesos evaluativos y la articulación entre evaluación, desarrollo profesional y carrera docente. Asimismo, se identifican desafíos emergentes asociados al reconocimiento del aprendizaje profesional continuo, la consideración de las distintas fases de la trayectoria docente, la valoración de la colaboración entre pares y la incorporación ética y pedagógica de la inteligencia artificial. El artículo aporta elementos comparativos relevantes para el diseño de políticas de evaluación docente contextualizadas y orientadas a la mejora educativa.

Palabras clave: Evaluación docente; calidad docente; desarrollo profesional docente; políticas educativas; educación comparada; rendición de cuentas

Abstract

Teacher performance evaluation constitutes one of the most contested axes of contemporary education policy, as it brings together demands for accountability with objectives related to professional development and the regulation of the teaching profession. From a comparative education perspective, this article examines how different education systems have addressed these tensions through their teacher evaluation policies, with the aim of identifying the meanings attributed to evaluation, the purposes that guide their design, and their implications for professional practice and teaching careers. The study adopts a descriptive-analytical comparative approach, based on a documentary and regulatory review of teacher performance evaluation systems in countries regarded as international benchmarks in the specialized literature, Australia, Ontario (Canada), the United Kingdom, New Zealand, Singapore, the Republic of Korea, Estonia, and the United States, as well as three Latin American cases with consolidated institutional trajectories, Chile, Colombia, and Peru. Comparative analysis identifies both regularities and variations in evaluation arrangements, considering their underlying rationales, purposes, and uses. The findings show that, beyond contextual differences, the systems examined face common challenges related to the balance between formative and summative functions, the professional legitimacy of evaluation processes, and the articulation between evaluation, professional development, and teaching careers. In addition, emerging challenges are identified concerning the recognition of continuous professional learning, the consideration of different phases of the teaching career, the valuation of peer collaboration, and the ethical and pedagogical integration of artificial intelligence. The article provides relevant comparative insights to inform the design of contextualized teacher evaluation policies oriented towards educational improvement.

Keywords: Teacher evaluation; teacher quality; teacher professional development; education policy; comparative education; accountability

1. Introducción

La educación de calidad es el objetivo indiscutible de todo sistema educativo -reconocido en la Agenda 2030 de Naciones Unidas-, pero su traducción en políticas y prácticas concretas está atravesada por debates sobre cómo definirla, medirla y garantizarla. Así, la discusión sobre la evaluación de la calidad docente¹ no puede entenderse únicamente como un problema técnico referido a la valoración de competencias o a la selección de determinados instrumentos. Se trata de una temática mucho más compleja donde convergen visiones divergentes sobre el sentido y los fines de la docencia.

La evaluación del profesorado se sitúa en la intersección de dos lógicas contrapuestas (Vaillant y Marcelo, 2015). Desde la lógica de la rendición de cuentas (accountability), se busca regular la labor de maestros y profesores mediante sistemas de evaluación estandarizados, vinculados con incentivos o sanciones. Este modelo, consolidado en países como Estados Unidos o Singapur, privilegia la medición de resultados cuantificables, bajo la premisa de que lo evaluable puede ser mejorado. Sin embargo, numerosos autores han advertido que se trata de un enfoque que reduce la complejidad de la práctica pedagógica a indicadores técnicos, invisibilizando factores contextuales y generando presiones que pueden erosionar la autonomía profesional y desincentivar la innovación (Darling-Hammond, 2020; Kini & Podolsky, 2016).

La lógica contrapuesta es la que concibe la evaluación como una oportunidad formativa y reflexiva para el profesorado. Bajo este enfoque, los dispositivos de evaluación deberían orientarse hacia el desarrollo profesional, a promover el aprendizaje entre pares, el acompañamiento entre colegas y la generación de comunidades profesionales capaces de afrontar colectivamente los desafíos de la enseñanza (Verástegui *et al.*, 2022). Aquí, la finalidad no es premiar o sancionar sino habilitar espacios de mejora continua y de construcción colectiva de saber pedagógico.

La tensión entre ambos modelos se traduce en debates concretos sobre los métodos y los actores legitimados para evaluar. Mientras que algunas políticas suelen privilegiar instrumentos cuantitativos (listas de control, cuestionarios, pruebas estandarizadas) y enfatizan en los resultados del alumnado, otras perspectivas promueven aproximaciones cualitativas (observaciones, diarios reflexivos, grupos de discusión) y reconocen la importancia de la autoevaluación docente y de la retroalimentación colegiada (Maulana *et al.*, 2023). La disputa no es menor, pues implica concebir al profesorado ya sea como agente a regular o como sujeto de derecho en su desarrollo profesional.

En muchos países, la evaluación del docente se ha configurado como un instrumento orientado a impulsar el desarrollo profesional de maestros y profesores y a contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, su implementación es altamente conflictiva, ya que en torno a la evaluación del profesorado converge y se enfrentan diversos intereses. Mientras que las autoridades políticas y administrativas buscan rendición de cuentas, los docentes y sindicatos temen consecuencias punitivas, y los académicos debaten sobre la eficacia de las metodologías empleadas. Esta tensión hace que el diseño de sistemas de evaluación del profesorado sea un tema de difícil consenso.

En este sentido, la evaluación no es un terreno neutro, sino un espacio donde se disputan sentidos sobre el trabajo educativo, la legitimidad del conocimiento pedagógico y el rol del Estado en la regulación de la profesión. Reconocer estas tensiones resulta

¹ Aunque se adhiere al uso no sexista del lenguaje, siguiendo las normas de la RAE y por economía del lenguaje, en este artículo se empleará el masculino genérico. Asimismo, cabe señalar que el término «docente» se utiliza como sinónimo del vocablo «maestro», «profesor» y «profesorado»

clave para no reducir el debate a un problema instrumental, sino para situarlo en la encrucijada entre la lógica del control y la del aprendizaje, entre la rendición de cuentas y el desarrollo profesional.

En este marco de tensiones y oportunidades, emergen nuevos desafíos para los sistemas contemporáneos de evaluación de la calidad docente (Vaillant y Marcelo, 2025). En primer lugar, reconocer la autoformación como parte sustantiva del desarrollo profesional, de modo que los procesos de evaluación den cuenta también del aprendizaje continuo, la reflexión crítica y las comunidades de práctica. En segundo lugar, considerar las distintas fases de la trayectoria profesional docente, incorporando la noción de ciclo vital en los mecanismos de evaluación para atender a las necesidades y transformaciones que el profesorado experimenta a lo largo de su carrera. En tercer lugar, incorporar la colaboración entre pares como competencia profesional evaluable, no solo como medio de acompañamiento, sino como indicador del compromiso colectivo con la mejora de la enseñanza. Finalmente, integrar la inteligencia artificial (IA) en la evaluación, tanto como herramienta que amplía las posibilidades de análisis y retroalimentación, como competencia docente que exige un uso ético, crítico y pedagógico.

Los desafíos mencionados constituyen el punto de partida para la reflexión comparada que se desarrolla a lo largo del artículo, orientada a identificar cómo distintos sistemas están reformulando la evaluación docente para equilibrar rendición de cuentas, desarrollo profesional y transformación educativa. Así, el presente artículo se centra en el análisis de la evaluación de la calidad docente (Day, 2019) con la finalidad de responder a dos interrogantes fundamentales: ¿Qué políticas regionales e internacionales se han desarrollado en relación con la evaluación de la calidad docente? y ¿de qué manera estas políticas inciden en la eficacia y calidad de la labor educativa y qué desafíos emergen?

2. Apuntes conceptuales

Hace más de una década, el Panorama de la Educación 2015: Indicadores de la OCDE, evidenciaba cómo la evaluación del profesorado se había extendido gradualmente a nivel internacional con la finalidad de calificar el desempeño de maestros y profesores, orientar el perfeccionamiento profesional, asignar incentivos e, incluso, en algunos casos, justificar la desvinculación laboral. Un informe reciente (Zeichner, Darling-Hammond, Berman, Dong, y Sykes, 2025) analiza la incidencia de la valoración de la calidad docente en los aprendizajes de los estudiantes y en la efectividad de los centros educativos.

Para avanzar en la valoración de la calidad docente, importa recordar la definición ya clásica de Stufflebeam y Shinkfield (2007) quienes afirman que evaluar implica, en un primer momento, diagnosticar y describir el fenómeno a analizar, identificando necesidades, condiciones y procesos. Además, requiere un componente analítico que permita generar hipótesis explicativas y guiar la toma de decisiones. Por su parte, Weiss (1998) sostiene que, dado que la evaluación comporta juicios de valor sustentados en la comparación entre lo existente y lo deseable, se configura como un instrumento normativo que orienta el cambio.

Hemos trazado en grandes pinceladas el concepto de evaluación para poder ahora enfocarnos más específicamente en la valoración de la calidad docente como una política clave para la mejora educativa (Ganimian & Murnane, 2016; Evans & Popova, 2016). La evidencia disponible indica que los sistemas educativos con mejores desempeños como Finlandia, Japón y República de Corea, poseen sólidos sistemas de evaluación del desempeño docente (Cruz-Aguayo, Hincapié & Rodríguez, 2020).

La literatura también enfatiza que los sistemas de evaluación deberían orientarse principalmente al fortalecimiento de los conocimientos disciplinares y las competencias pedagógicas. No obstante, su implementación enfrenta importantes dificultades. Tanto en países desarrollados como en desarrollo, coexisten variaciones significativas en la calidad docente bajo un mismo marco regulatorio, e incluso dentro de una misma escuela (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo & Schady, 2016; Bruns & Luque, 2015).

Los dispositivos de evaluación docente pueden contribuir a identificar estas diferencias y proporcionar información útil para potenciar fortalezas y superar debilidades en la práctica profesional. Sin embargo, para que los resultados sean aceptados y utilizados eficazmente, las evaluaciones deben reunir condiciones de validez y confiabilidad.

De acuerdo con Cruz-Aguayo *et al.*, (2020) los modelos de evaluación implementados en países con altos desempeños en pruebas internacionales no son necesariamente transferibles. En efecto, en muchos países existen desafíos particulares, como limitaciones presupuestales, diferentes trayectorias en la implementación de políticas y especificidades culturales y profesionales.

Según la revisión de la literatura (OCDE, 2023) entre los sistemas de evaluación considerados más efectivos se encuentran los de Australia, Ontario (Canadá), Reino Unido, Nueva Zelanda, Singapur, República de Corea y Estonia, los cuales combinan buenos resultados en pruebas estandarizadas con innovaciones en sus diseños. Asimismo, modelos desarrollados en ciudades y estados de Estados Unidos, como Denver, Columbia, Nuevo México y Tennessee, han recibido particular atención por parte de la literatura especializada (Darling-Hammond, 2017).

En el caso de América Latina, los países han organizado diferentes sistemas de evaluación del desempeño docente con trayectorias y alcances diversos. Chile, Colombia y Perú representan tres experiencias relevantes por su continuidad institucional, su grado de formalización normativa y la evidencia acumulada sobre sus resultados (Vaillant y Marcelo, 2015). En términos generales, se trata de sistemas que combinan mecanismos de ingreso, evaluación del desempeño y progresión en la carrera, con una doble finalidad: formativa, orientada al desarrollo profesional, y sumativa, vinculada a incentivos o permanencia en el cargo.

3. Metodología

El análisis de información presentado se inscribe en una investigación en curso, iniciada en 2025 por un equipo del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, liderada por las dos co-autoras de este artículo. El proyecto adopta un enfoque comparado sobre los sistemas de evaluación del desempeño docente a nivel internacional y regional en la educación primaria y media y se desarrolla en distintas fases. En una primera etapa, la investigación se apoya en una revisión exhaustiva de la literatura académica, normativa e institucional, cuyos principales resultados se exponen en este trabajo. En las etapas siguientes, previstas para el 2026, se contempla la realización de entrevistas a informantes calificados, así como una encuesta a una muestra representativa de docentes de los países estudiados con el objetivo de profundizar el análisis empírico y enriquecer la comprensión de los dispositivos de evaluación en su implementación y efectos.

El estudio en curso parte de dos supuestos: la evaluación de la calidad docente no puede abordarse de manera aislada, sino en relación con un entramado más amplio de factores que configuran la profesión, tales como la valoración social de la docencia, la

formación inicial y continua, las condiciones laborales y los mecanismos de acceso a la carrera. En segundo lugar, pese a la heterogeneidad de contextos regionales e internacionales, es posible identificar dilemas comunes e ideas que son inspiradoras para el desarrollo de dispositivos de evaluación de desempeño docente con incidencia en la calidad educativa.

El presente trabajo adopta un diseño comparado de carácter descriptivo-analítico, basado en la revisión documental y normativa de sistemas de evaluación del desempeño docente en distintos contextos nacionales. La selección de casos responde a un criterio de variedad estructural, en el que se incluyen países con modelos consolidados (Australia, Ontario (Canadá), Reino Unido, Nueva Zelanda, Singapur, República de Corea y Estonia) y países latinoamericanos con trayectorias representativas (Chile, Colombia y Perú). Hemos también incorporado los Estados Unidos por su diversidad en materia de modelos subnacionales. Este enfoque nos ha permitido analizar tanto políticas de largo recorrido como innovaciones recientes, identificando patrones de diseño y de articulación entre evaluación y desarrollo profesional.

La revisión de la literatura destinada a ilustrar cada uno de los casos nacionales se llevó a cabo mediante una estrategia combinada. En primer lugar, se recurrió a la consulta de informantes clave en cada país, quienes aportaron sugerencias sobre las principales fuentes académicas, documentos institucionales y producciones relevantes para comprender las características de los sistemas y políticas analizadas. En segundo lugar, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos académicas internacionales, entre ellas Scopus, complementada con otras bases especializadas, utilizando descriptores vinculados a evaluación del desempeño docente, calidad educativa y políticas de evaluación para el periodo 2000-2025. Esta estrategia permitió identificar literatura relevante, así como asegurar la inclusión de estudios comparables y contextualizados para el análisis de cada caso.

El estudio de cada caso fue realizado de acuerdo con categorías apriorísticas relevadas previamente, entre las cuales: propósito principal de la evaluación; carácter de la evaluación; actores responsables y consecuencias / usos principales. Los casos seleccionados registran continuidad de sus marcos de evaluación de la calidad docente lo que ha permitido reconstruir los diversos casos analizados.

4. Principales hallazgos

Tal como se señaló previamente, el estudio de casos se desarrolló a partir del examen de los dispositivos de evaluación de la calidad docente implementados a nivel internacional en Australia, Ontario (Canadá), Reino Unido, Nueva Zelanda, Singapur, República de Corea y Estonia. Asimismo, se incluyó el análisis del caso de Estados Unidos debido a la diversidad de instrumentos empleados en sus procesos evaluativos. En el ámbito latinoamericano, los sistemas de evaluación del desempeño docente presentan un desarrollo desigual, pero también avances significativos hacia la institucionalización de marcos normativos y profesionales propios. Entre ellos, Chile, Colombia y Perú destacan por haber consolidado estructuras relativamente estables y con evidencia acumulada, lo que permite analizarlos en clave comparada junto a los casos internacionales.

En los párrafos que siguen se sintetizan los principales hallazgos derivados del relevamiento de datos. Se presenta primero una breve descripción del contexto de cada país basada en la documentación relevada cuya referencia por país se presenta en la

bibliografía. Luego la información compilada según las categorías apriorísticas identificadas y ya mencionadas. Muy brevemente se incluye en grandes pinceladas, cómo funciona la evaluación docente en el país correspondiente. Estas fuentes combinan investigaciones académicas y reportes de organismos especializados (Ministerios de Educación, OCDE, UNESCO) proporcionando una bibliografía sólida para comparar los sistemas de evaluación docente internacionalmente

4.1. Breve descripción de la modalidad de evaluación por país

Tal lo indicado en párrafos precedentes en este apartado se recopila la información de cada país a partir de consulta a referentes claves y revisión de la literatura citada en la bibliografía. Se omite señalar las referencias bibliográficas en cada caso para hacer más fluida la lectura.

El primer caso que analizamos en el estudio fue el de Australia cuyo sistema de evaluación se estructura en torno a cuatro estadios de la carrera profesional (graduado, competente, de alto nivel y líder) definidos a partir de estándares nacionales que describen expectativas progresivas de práctica profesional. El modelo combina una orientación al desarrollo profesional con mecanismos de reconocimiento de la excelencia, especialmente en los niveles avanzados de la carrera. A la base se encuentran estándares que abarcan dimensiones clave de la enseñanza, como el conocimiento del alumnado, la planificación y la implementación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje, el desarrollo profesional y el compromiso con la comunidad educativa. Un segundo caso que incluimos en el estudio fue el de Ontario, Canadá, donde la evaluación docente persigue como finalidad principal el desarrollo profesional y la mejora de la práctica educativa. El sistema se basa en procesos de observación, revisión de evidencias y retroalimentación profesional, concebidos para apoyar el aprendizaje docente y orientar la mejora continua de la enseñanza.

El Reino Unido se caracteriza por una evaluación del desempeño docente que se articula como un proceso institucional definido a nivel de cada centro educativo, dentro de un marco normativo común. Establece procedimientos para la gestión y el seguimiento del desempeño profesional, con un diseño que permite a las escuelas adaptar sus políticas internas a sus prioridades organizativas. Mientras que, en Nueva Zelanda, el enfoque de evaluación del desempeño docente se articula en torno a un marco nacional que orienta el aprendizaje continuo, la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional. Si bien el diseño y la implementación se sitúan en el nivel de cada centro o servicio educativo, la administración central proporciona lineamientos generales para su desarrollo.

La evaluación del desempeño docente en Singapur se inserta en un modelo integrado de desarrollo profesional y gestión de la carrera dentro del Servicio Educativo, estructurado en torno a competencias y expectativas de desempeño. Este modelo articula evaluación, progresión profesional e incentivos, y se apoya en un sistema de trayectorias diferenciadas, configurando un enfoque de gestión del talento docente orientado a la mejora de la calidad educativa. En el segundo país asiático examinado, República de Corea, la evaluación del desempeño docente forma parte de un sistema obligatorio de gestión profesional que combina mecanismos de valoración del desempeño, incentivos y dispositivos de desarrollo profesional. Este modelo articula distintas lógicas de evaluación dentro de una arquitectura institucional orientada tanto a la administración del personal como a la mejora de la práctica educativa.

El caso de Estonia, es particular pues la legislación establece la obligatoriedad de la evaluación docente en todas las instituciones educativas. El país cuenta con un Marco de Competencias Docentes y un proceso voluntario de certificación profesional atado a tramos de carrera. Las evaluaciones enfatizan el desarrollo profesional ya que luego de la evaluación se discuten planes de mejora. En tanto en los Estados Unidos se observa un modelo altamente diversificado y complejo, caracterizado por el uso de múltiples instrumentos complementarios para valorar el desempeño. Este enfoque, aunque considerado uno de los más completos, resulta también particularmente costoso y, en numerosos casos, los resultados de la evaluación tienen repercusiones directas en las condiciones laborales y salariales del profesorado.

Los tres casos latinoamericanos examinados presentan sus particularidades por el contexto de referencia. Así, en Chile, la evaluación del desempeño docente forma parte de un entramado de políticas orientadas al fortalecimiento de la profesión y al desarrollo de la carrera, que combina dispositivos de evaluación individual y mecanismos de reconocimiento profesional e institucional. Desde comienzos de la década de 2000, el país ha consolidado un sistema de evaluación docente basado en estándares profesionales, que posteriormente se ha articulado con el Sistema de desarrollo Profesional Docente y con incentivos colectivos a nivel de establecimiento.

En el caso de Colombia, la evaluación del desempeño docente se articula de manera explícita con la organización de la carrera profesional establecida en el Estatuto de Profesionalización Docente. El sistema define distintos momentos evaluativos a lo largo de la trayectoria laboral, combinando mecanismos de control del desempeño con procesos orientados a la progresión profesional y al desarrollo de competencias, dentro de un marco normativo de alcance nacional.

Finalmente, en Perú, la evaluación del desempeño docente se integra de manera explícita en la organización de la Carrera Pública Magisterial, configurándose como un componente central de la política de profesionalización y meritocracia docente. La Ley de Reforma Magisterial (Ley N.º 29944) consolida un marco normativo que articula los procesos de ingreso, permanencia, ascenso y desarrollo profesional, estableciendo la evaluación como un mecanismo estructural para regular la trayectoria profesional del profesorado en el sistema educativo público.

4.2. Propósito principal de la evaluación

En Australia, la evaluación se concibe fundamentalmente como un instrumento para orientar la práctica docente y apoyar el desarrollo profesional, incorporando asimismo mecanismos de reconocimiento de la excelencia, especialmente en los niveles más avanzados de la carrera profesional. Mientras que, en Ontario, se busca un equilibrio explícito entre mejora y rendición de cuentas que impulse el aprendizaje profesional e identifique necesidades de apoyo de maestros y profesores.

En el Reino Unido, el principal propósito de la evaluación es revisar el progreso y acordar acciones de mejora, dentro de un marco normativo común que otorga a los centros educativos un amplio margen para definir sus políticas internas de evaluación y desarrollo del profesorado. Por su parte, Nueva Zelanda ha reforzado en los últimos años una concepción claramente formativa de la evaluación docente ya que el sistema se orienta a sostener el aprendizaje continuo, la reflexión sistemática sobre la práctica y el desarrollo profesional.

En Singapur, el propósito de la evaluación se inserta en un modelo integrado de gestión del talento docente que apoya el crecimiento profesional del profesorado y valora el desempeño en función de competencias y resultados esperados. En República de Corea, la finalidad de la evaluación docente se articula en torno a mecanismos orientados tanto a la gestión del personal como al desarrollo profesional. Se busca así complementar funciones de administración del desempeño con dispositivos de mejora de la práctica educativa.

El caso de Estonia presenta sus particularidades ya que el propósito principal de la evaluación se vincula a la mejora y la planificación institucional. La evaluación se articula fundamentalmente a través de procesos de autoevaluación interna de los centros, que constituyen el eje del aseguramiento de la calidad educativa, más que mediante sistemas estandarizados de valoración individual del profesorado.

En Estados Unidos, el carácter descentralizado del sistema educativo se traduce en una diversidad de propósitos asociados a la evaluación docente. A nivel estatal y distrital, muchos sistemas combinan múltiples medidas con finalidades que incluyen la mejora de la enseñanza, el apoyo a decisiones de personal y el fortalecimiento de la rendición de cuentas, configurando un panorama complejo y heterogéneo.

En América Latina, los casos analizados muestran una fuerte articulación entre evaluación docente y políticas de profesionalización. En Chile, la Evaluación del Desempeño Profesional Docente se enmarca en el fortalecimiento de la profesión y la mejora del desempeño pedagógico, en coherencia con el Marco para la Buena Enseñanza. De manera análoga, en Colombia la evaluación se concibe como un componente central de la gestión del desempeño y de la carrera profesional, en el marco del Estatuto de Profesionalización Docente. Finalmente, en Perú, la evaluación se concibe como un instrumento para asegurar la calidad del desempeño docente, promover la mejora continua de la práctica pedagógica y sustentar un modelo de meritocracia profesional.

4.3. Carácter de la evaluación

En Australia, el carácter de la evaluación docente varía en función del momento de la carrera profesional al que se vincula. Mientras que las evaluaciones internas desarrolladas en los centros educativos pueden adoptar distintas modalidades, el reconocimiento formal de los niveles se articula a través de un sistema de certificación nacional de carácter voluntario. En el caso de Ontario, Canadá, el sistema presenta un carácter formal y regulado tanto para docentes noveles como para docentes con experiencia. Se trata de un modelo cíclico que integra seguimiento y evaluación periódica. Por su parte en el Reino Unido, la evaluación se configura como un dispositivo institucional definido a nivel de centro educativo y generalmente organizado en ciclos anuales que puede vincularse a políticas de progresión salarial. Nueva Zelanda el proceso evaluativo se orienta a la mejora continua y al aprendizaje situado en la escuela o servicio educativo, y se apoya en la reflexión sistemática sobre la práctica.

En Singapur, el diseño del sistema de evaluación contempla revisiones a lo largo del año, incluyendo instancias intermedias y una evaluación final, y combina elementos formativos y sumativos. En el caso de la República de Corea, el carácter de la evaluación docente se describe como un entramado de dispositivos diferenciados compuesto por evaluación del desempeño, incentivos y desarrollo profesional.

El modelo de Estonia se caracteriza por un énfasis en la evaluación institucional más que en la valoración individual estandarizada del profesorado y se basa en informes de evaluación interna con una periodicidad definida en función del nivel educativo. En

Estados Unidos, el carácter de la evaluación docente refleja la naturaleza descentralizada del sistema educativo. La tendencia documentada en la literatura especializada muestra el uso de múltiples medidas que varían significativamente entre estados y distritos, dando lugar a una gran heterogeneidad de modelos.

América latina presenta un panorama marcado por el caso de Chile, donde la evaluación es obligatoria y se define procesos evaluativos específicos orientados a la progresión en los distintos tramos de la carrera docente articulados con la carrera profesional. En Colombia, el marco normativo define evaluaciones diferenciadas asociadas a distintos momentos de la carrera docente con carácter obligatorio y anual. En el caso de Perú, la normativa establece que la evaluación del desempeño docente es obligatoria y debe realizarse con una periodicidad máxima de tres años.

4.4. Actores responsables

En Australia, la responsabilidad de la evaluación docente se distribuye entre distintos niveles. Los centros educativos desempeñan un papel central en la generación de evidencias de la práctica profesional, mientras que el reconocimiento formal de los niveles recae en agencias certificadoras externas de cada jurisdicción estatal o territorial. En Ontario, Canadá, el rol evaluador principal corresponde a la dirección escolar. Los directivos son responsables de reunir y valorar evidencias del desempeño docente a través de observaciones en aula, revisión de materiales, conversaciones profesionales y evidencias recogidas de manera progresiva a lo largo del tiempo.

En el Reino Unido, la responsabilidad operativa de la evaluación del desempeño docente recae en los centros escolares. En función del tipo de centro y de la normativa aplicable, participan el equipo directivo y los órganos de gobierno escolar, en coherencia con las políticas internas de definidas por cada institución dentro del marco normativo común establecido a nivel nacional. En el caso de Nueva Zelanda, el proceso involucra directamente al profesorado y al liderazgo pedagógico, que acompañan el ciclo de reflexión y aprendizaje profesional, y se desarrolla de manera alineada con el marco y las orientaciones establecidas a nivel nacional.

En Singapur, la evaluación del desempeño docente parte de la supervisión directa ejercida por el superior inmediato, pero se integra en un proceso colegiado más amplio. La valoración realizada por el supervisor se somete a revisión en un panel que habilita procesos de comparación interna a la base de la toma de decisiones por parte del Ministerio. En la República de Corea, los actores responsables pueden variar según el dispositivo concreto por lo que intervienen tanto las autoridades educativas como los equipos directivos de los diversos niveles escolares.

En Estonia, los procesos de evaluación interna involucran principalmente al personal de los centros educativos. Los informes de autoevaluación son elaborados de manera colegiada, discutidos en los órganos internos correspondientes y aprobados por la dirección escolar. En Estados Unidos, la responsabilidad de la evaluación docente suele recaer en los líderes escolares y en evaluadores específicamente formados, particularmente en el uso de marcos de observación en aula. Dependiendo del estado o distrito, pueden participar también equipos y estructuras de verificación adicionales.

En Chile, participan evaluadores pares, equipos directivos y otros actores definidos según el instrumento de evaluación correspondiente, configurando un modelo con responsabilidades distribuidas y coordinación centralizada. En Colombia, la evaluación se desarrolla en los niveles territorial e institucional, con la participación de rectores,

supervisores y otros actores definidos en los manuales y disposiciones reglamentarias vigentes. Finalmente, en Perú, el sistema de evaluación del desempeño docente es conducido por el Ministerio de Educación, que define los lineamientos, instrumentos y procedimientos del proceso.

4.5. Consecuencias y usos principales

En Australia, la certificación de los niveles se utiliza como validación de la excelencia profesional y se vincula a trayectorias de carrera y liderazgo docente. El diseño del sistema prioriza el fortalecimiento de comunidades profesionales y el desarrollo de la práctica, más que la aplicación de consecuencias sancionatorias de carácter general. En Ontario, Canadá, los resultados de la evaluación se orientan fundamentalmente a decisiones de apoyo, crecimiento profesional y seguimiento del desempeño incorporando identificación de necesidades de soporte cuando corresponde.

En el Reino Unido, la evaluación del desempeño por un lado se utiliza para orientar la mejora del desempeño docente y el desarrollo profesional, y por otro, puede informar decisiones laborales, incluida la progresión retributiva, en aquellos centros que mantienen este vínculo. En Nueva Zelanda, el uso dominante de la evaluación docente se orienta a la mejora profesional ya que prioriza la utilización de evidencias y procesos de reflexión para orientar decisiones de desarrollo, acompañamiento y coherencia con los estándares profesionales.

En Singapur, la evaluación se vincula a la gestión del desempeño y al desarrollo de la carrera profesional y se utiliza como un instrumento de gestión de la excelencia docente y de las trayectorias profesionales diferenciadas. En tanto en la República de Corea, los usos de la evaluación presentan un carácter mixto. Por un lado, los resultados informan decisiones de gestión del personal y la asignación de estímulos, y por otro, se emplean como fuente de retroalimentación para el desarrollo profesional.

En el caso de Estonia tal lo ya señalado, los resultados de la evaluación se utilizan principalmente con fines de planificación y mejora institucional sin contemplar consecuencias individuales estandarizadas a escala nacional. En Estados Unidos, la literatura documenta sistemas de evaluación con consecuencias importantes. En numerosos contextos estatales y distritales, los resultados se utilizan para informar decisiones sobre incentivos, desarrollo profesional y continuidad laboral.

En Chile, la evaluación se utiliza principalmente con fines de retroalimentación profesional y categorización del desempeño individual mientras que, en Colombia, la evaluación anual de desempeño se utiliza para informar decisiones de gestión profesional y puede tener efectos sobre la continuidad en el cargo cuando los resultados no alcanzan los umbrales establecidos en el régimen estatutario. Finalmente, en Perú, la evaluación del desempeño docente se utiliza para informar decisiones relativas a la permanencia en la carrera, la progresión en las escalas magisteriales y el fortalecimiento profesional.

En la tabla que sigue, se presenta la descripción en clave comparada de los casos estudiados:

Tabla 1

Comparación de sistemas de evaluación del desempeño docente

País	Propósito principal de la evaluación	Carácter de la evaluación	Actores responsables	Consecuencias / Usos principales
Australia	Desarrollo profesional y reconocimiento de excelencia, certificación de niveles.	Voluntaria para la certificación de niveles	Autoridades certificadoras estatales o territoriales	Progresión en la carrera y liderazgo pedagógico.
Ontario (Canadá)	Desarrollo profesional docente, mejora de la práctica, rendición de cuentas.	Obligatoria; evaluación formal y planes anuales de aprendizaje.	Dirección escolar, bajo lineamientos provinciales.	Retroalimentación, apoyo profesional, seguimiento del desempeño.
Reino Unido (Inglaterra)	Gestión y mejora del desempeño docente; asegurar estándares profesionales.	Obligatoria; descentralizada a nivel de centro	Equipos directivos y órganos de gobierno escolar	Mejora del desempeño y, en algunos centros, progresión salarial.
Nueva Zelanda	Mejora continua y crecimiento profesional.	Obligatoria; enfoque formativo (PGC)	Centros educativos y Teaching Council	Desarrollo profesional, reflexión sobre la práctica, mantenimiento del registro profesional.
Singapur	Evaluación del desempeño y desarrollo de carrera docente.	Obligatoria; componentes formativos y sumativos.	Ministerio de Educación, equipos directivos, paneles escolares	Bonificaciones, promoción profesional, acceso a trayectorias.
República de Corea	Gestión del personal y desarrollo profesional docente.	Obligatoria; sistema con componentes diferenciados	Autoridades educativas y centros escolares.	Incentivos salariales, retroalimentación y decisiones sobre continuidad profesional.
Estonia	Mejora institucional y desarrollo profesional.	Obligatoria a nivel institucional; no centralizada.	Centros educativos; autoevaluación institucional	Planes de desarrollo institucional y mejora del centro.
Estados Unidos	Mejora del desempeño docente y rendición de cuentas.	Obligatoria en muchos estados; sistemas descentralizados.	Estados, distritos escolares y equipos directivos.	Desarrollo profesional, incentivos y decisiones sobre permanencia.
Chile	Mejora del desempeño docente y progresión en la carrera.	Obligatoria y periódica; evaluación y reconocimiento diferenciados.	Ministerio de Educación (CPEIP), evaluadores pares y equipos directivos.	Retroalimentación, categorización del desempeño y progresión profesional.
Colombia	Regulación del desempeño y progresión en la carrera docente	Obligatoria; asociada a distintos momentos de la carrera.	Ministerio de Educación Nacional, autoridades territoriales, directivos.	Permanencia, ascensos, gestión del desempeño profesional.
Perú	Calidad del desempeño docente y carrera meritocrática.	Obligatoria y periódica.	Ministerio de Educación y comités evaluadores.	Permanencia, ascensos, acompañamiento formativo, fortalecimiento profesional

Nota. La tabla sintetiza los propósitos, modalidades y consecuencias de los sistemas de evaluación docente en once contextos nacionales, a partir del estudio de casos realizado

5. Análisis e interpretación de resultados

El análisis comparado de los sistemas examinados permite identificar regularidades de diseño y divergencias relevantes al atender a cuatro dimensiones, propósito de la evaluación, carácter del proceso, actores responsables y usos o consecuencias asociadas. Más que presentar una suma de casos, la comparación sugiere que los sistemas se organizan en torno a combinaciones relativamente consistentes en su diseño de estas dimensiones, que definen perfiles de evaluación docente con grados distintos de institucionalización, centralización y efectos sobre la carrera profesional.

En los países analizados se observan tres orientaciones dominantes que, en la práctica, suelen superponerse. Una primera orientación vincula la evaluación con la progresión en la carrera y la gestión del talento docente. En estos modelos, la evaluación no se limita a describir el desempeño, sino que habilita trayectorias profesionales diferenciadas y mecanismos de reconocimiento explícito de la competencia profesional. Esta lógica se observa de manera clara en sistemas como Australia, donde la certificación de niveles avanzados de la carrera opera como un mecanismo de reconocimiento profesional, y en el caso de Singapur, donde la evaluación se integra de forma estructural con la progresión profesional y los incentivos dentro del Servicio Educativo.

Una segunda orientación prioriza la evaluación como herramienta de mejora de la práctica y desarrollo profesional. En este perfil, los dispositivos evaluativos se organizan en torno a procesos de observación, retroalimentación y planificación de metas de mejora, con consecuencias laborales moderadas o indirectas. Este enfoque es especialmente visible en Ontario (Canadá), donde la evaluación se concibe como un proceso cíclico orientado al aprendizaje profesional, y en Nueva Zelanda, donde la evaluación surge como un proceso formativo basado en la reflexión y el diálogo profesional.

Finalmente, encontramos una tercera orientación que sitúa la evaluación dentro de marcos de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad, con diseños más formalizados y, en algunos contextos, con consecuencias laborales o salariales más intensas. Esta orientación se identifica de forma paradigmática en Estados Unidos, donde los sistemas de evaluación suelen incorporar múltiples medidas y pueden tener efectos directos sobre la continuidad laboral; y en el Reino Unido, donde la evaluación se articula como un dispositivo institucional que, según las decisiones de cada centro, puede vincularse a la progresión salarial.

Respecto al carácter de la evaluación y la gobernanza la comparación muestra que las diferencias entre obligatoriedad o voluntariedad, y entre centralización o descentralización, influyen directamente en la aceptación profesional y en la operatividad del sistema. En algunos casos, como Reino Unido (Inglaterra) y Nueva Zelanda, se combina un marco común con implementación situada en los centros, donde el juicio se construye a partir de procesos internos. En otros, como Ontario o Singapur, la evaluación se apoya en procedimientos más formalizados y estructurados, con requerimientos técnicos definidos para asegurar coherencia y trazabilidad.

De forma diferenciada, aparece un perfil institucional centrado en la autoevaluación del centro, en el que la evaluación opera principalmente como un mecanismo de aseguramiento de la calidad organizacional, más que como un sistema estandarizado de valoración individual del profesorado. Este enfoque se observa de forma clara en el caso de Estonia.

Al analizar quién evalúa, se distinguen tres modelos recurrentes. En primer lugar, sistemas en los que la dirección del centro desempeña un rol central en la valoración del desempeño, como ocurre en Ontario o Reino Unido. En segundo lugar, modelos que incorporan instancias externas o agencias con funciones de certificación o aseguramiento de la calidad, como en el reconocimiento de niveles avanzados en Australia. En tercer lugar, esquemas mixtos que combinan conducción central y revisión colegiada interna, como en Singapur, donde la evaluación del superior inmediato se integra en procesos colegiados de validación.

Por último, un eje decisivo de divergencia entre los sistemas analizados es la intensidad de las consecuencias asociadas a los resultados. En contextos donde la evaluación se vincula explícitamente con incentivos, progresión o permanencia, como Singapur o, Estados Unidos, los sistemas tienden a incorporar componentes con consecuencias explícitas y procedimientos más formalizados. En cambio, cuando la evaluación se orienta prioritariamente al desarrollo profesional, como en Ontario o Nueva Zelanda, el énfasis se desplaza hacia la retroalimentación, la planificación de metas y el acompañamiento, reduciendo el peso de decisiones laborales automáticas.

Cuando analizamos el ámbito latinoamericano, los casos explorados, Chile, Colombia y Perú, muestran trayectorias institucionales relativamente consolidadas, en las que la evaluación docente se articula estrechamente con la carrera profesional y con marcos legales de alcance nacional. Estos sistemas permiten observar con claridad cómo la evaluación se integra en las distintas etapas de la trayectoria profesional docente y cómo coexisten finalidades formativas y sumativas dentro de un mismo diseño institucional.

La experiencia regional aporta evidencia relevante para el debate comparado, al mostrar que la sostenibilidad de sistemas con consecuencias administrativas requiere no solo marcos normativos claros, sino también capacidades institucionales, acompañamiento pedagógico y condiciones de implementación que eviten que la evaluación sea percibida como un mecanismo predominantemente punitivo.

6. Los desafíos futuros de la evaluación del desempeño docente

Tal como se anticipaba en la introducción, el análisis comparado de los sistemas de evaluación del desempeño docente examinados en este estudio no solo permite identificar diferencias entre países, sino también tensiones estructurales comunes tanto a nivel internacional como en los países latinoamericanos. Estas tensiones emergen directamente de la comparación de los propósitos de la evaluación, su carácter obligatorio o voluntario, los actores responsables y los usos asociados a los resultados.

En coherencia con lo planteado en el apartado metodológico, el estudio asume que la evaluación de la calidad docente no constituye un dispositivo técnico aislado, sino que se inscribe en un entramado más amplio de dimensiones que configuran la profesión docente. En este sentido, la comparación de los casos analizados muestra que los alcances, sentidos y efectos de las políticas de evaluación están estrechamente condicionados por factores tales como la valoración social de la docencia, los modelos de formación inicial y continua, las condiciones de trabajo y los mecanismos de ingreso, progresión y permanencia en la carrera docente. Parecería que allí donde estos componentes se encuentran débilmente articulados, la evaluación tiende a adquirir un carácter predominantemente administrativo

o de control, mientras que en contextos donde existe una mayor articulación entre los componentes de la profesión docente, los dispositivos evaluativos se orientan con mayor claridad hacia el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas.

Asimismo, el análisis comparado permite sostener que, más allá de la heterogeneidad de contextos regionales, tradiciones institucionales y marcos normativos, los contextos analizados enfrentan dilemas estructuralmente similares en torno a la evaluación del desempeño docente. Entre ellos se destacan las tensiones entre funciones formativas y sumativas, los desafíos de legitimidad profesional de los procesos evaluativos y la necesidad de articular la evaluación con trayectorias de desarrollo profesional significativas. La identificación de estos dilemas comunes habilita la construcción de aprendizajes comparativos y la circulación de ideas inspiradoras para el diseño de dispositivos de evaluación que, sin pretender ser transferidos de manera mecánica, ofrecen orientaciones relevantes para fortalecer políticas de evaluación docente con impacto en la calidad educativa.

En este marco, los retos contemporáneos de la evaluación docente no constituyen una agenda externa al análisis previo, sino una reformulación de los dilemas observados cuando los sistemas buscan equilibrar rendición de cuentas, desarrollo profesional y transformación educativa. En términos conceptuales, los desafíos que se presentan a continuación se sitúan en la intersección entre la lógica de la rendición de cuentas y la lógica formativa, y remiten a concebir la evaluación no solo como un mecanismo de medición, sino como un proceso de producción de juicio orientado a la mejora, al aprendizaje profesional y a la toma de decisiones en contextos institucionales complejos (Darling-Hammond, 2020). A partir de estas evidencias, hemos identificado en nuestra investigación, cuatro desafíos clave que orientan el debate actual sobre la evolución de los sistemas de evaluación del desempeño docente.

6.1. Reconocer la autoformación y el aprendizaje continuo como evidencia de profesionalidad

Uno de los principales desafíos contemporáneos de los sistemas de evaluación del desempeño docente consiste en fortalecer los mecanismos institucionales que permitan reconocer y valorar la autoformación, el aprendizaje continuo y los procesos de reflexión profesional.

Tradicionalmente, tanto las escuelas como las universidades han tendido a privilegiar la validación de la formación formal y acreditada, relegando a un segundo plano los aprendizajes informales, experienciales y autogestionados por el profesorado. Sin embargo, el uso creciente de aulas virtuales, recursos web, blogs y redes sociales evidencia que estos espacios se han convertido en ámbitos significativos de actualización y desarrollo profesional. En este contexto, las comunidades virtuales de docentes emergen como espacios relevantes de socialización profesional y construcción de conocimiento colectivo (Vaillant y Marcelo, 2025).

La tendencia internacional refuerza este enfoque. En Nueva Zelanda, por ejemplo, el enfoque se reorienta hacia un modelo basado en autoevaluación, indagación profesional y diálogo con pares. En Australia, se exigen evidencias en cuanto a la reflexión personal y metas de mejora anuales mientras que en Ontario (Canadá) se documenta la autoformación como parte integral del desempeño.

Desde una perspectiva conceptual, el reconocimiento de estos procesos no constituye un complemento informal del desempeño docente, sino un ejercicio estructurado de responsabilidad profesional, en línea con una concepción de la evaluación orientada al aprendizaje y a la mejora continua (Verástegui *et al.*, 2022).

6.2. Incorporar las distintas fases de la trayectoria profesional docente en la evaluación

Un segundo desafío refiere a la necesidad de que los sistemas de evaluación contemplen las distintas fases de la trayectoria profesional docente. La vida profesional de un docente se extiende, en promedio, entre 30 y 40 años, y se encuentra fuertemente condicionada por los primeros años de ejercicio, etapa crítica en la que se configura la cultura de trabajo y la identidad profesional. Resulta, por tanto, pertinente que los mecanismos de evaluación aborden la inserción profesional como un período específico y que, al mismo tiempo, reconozcan las transformaciones que atraviesa el profesorado a lo largo de su carrera.

Diversas investigaciones han mostrado que la experiencia docente no es homogénea, sino que presenta variaciones sustantivas según la etapa vital. Day *et al.* (2007) identifican seis fases diferenciadas que van desde los primeros años de fuerte compromiso y necesidad de acompañamiento institucional, hasta etapas posteriores marcadas por redefiniciones profesionales, tensiones motivacionales y proximidad al retiro. Estas fases constituyen un insumo clave para el diseño de propuestas evaluativas diferenciadas, capaces de responder a necesidades diversas sin aplicar criterios homogéneos a trayectorias profesionales disímiles.

En esta línea, algunos de los sistemas analizados han ajustado sus marcos de evaluación para reflejar las distintas fases del desarrollo profesional. Australia establece niveles o estándares diferenciados en función de la experiencia y la autonomía del profesorado, mientras que Nueva Zelanda adopta un enfoque de crecimiento profesional continuo, aplicable a lo largo de la trayectoria docente, basado en reflexión, indagación y diálogo profesional.

De modo similar, Chile y Colombia reconocen momentos específicos en la trayectoria docente mediante sistemas escalonados de evaluación y promoción que articulan progresión en la carrera, formación continua y resultados de desempeño. El desafío pendiente consiste en profundizar estos enfoques, evitando que la evaluación se convierta en un dispositivo uniforme que ignore las dinámicas del ciclo vital docente.

6.3. Valorar la colaboración entre pares como competencia profesional evaluable

Un tercer desafío se sitúa en la tensión entre las modalidades de evaluación individual y las prácticas profesionales colaborativas. Si bien las políticas educativas contemporáneas promueven el trabajo en red, el aprendizaje entre pares y las comunidades profesionales de práctica, los sistemas de evaluación continúan privilegiando mayoritariamente el desempeño individual. Esta disonancia genera una brecha entre las expectativas institucionales de colaboración y los criterios efectivos de evaluación del profesorado.

Superar esta brecha implica repensar los instrumentos evaluativos para que incorporen dimensiones asociadas al trabajo conjunto, sin desatender la responsabilidad individual en la enseñanza. En el Reino Unido, por ejemplo, se establece la mentoría y el acompañamiento profesional como componentes estructurales del desarrollo docente en las primeras etapas de la carrera y se enfatiza la colaboración, el aprendizaje entre pares y el trabajo conjunto como principios clave del desarrollo profesional efectivo. Singapur ha institucionalizado la colaboración ya que el aprendizaje entre pares constituye una práctica obligatoria y formalmente valorada dentro de los procesos de evaluación y promoción. En Nueva Zelanda, se enfatiza en la indagación conjunta y la retroalimentación

colaborativa como pilares del desarrollo docente, mientras que en Australia y Ontario la cooperación profesional se reconoce como evidencia de desempeño a través de portafolios y planes individuales de aprendizaje.

El reto consistiría en convertir la colaboración en un componente sistemático, visible y evaluable de los sistemas de desempeño docente, equilibrando evidencias cualitativas, como proyectos conjuntos u observaciones entre pares, con criterios compartidos que aseguren coherencia, validez y equidad en la valoración (Vaillant y Marcelo, 2025).

6.4. Integrar la inteligencia artificial en la evaluación docente de manera ética y pedagógica

Finalmente, la inteligencia artificial (IA) se perfila como un campo emergente con potencial para transformar los sistemas de evaluación del desempeño docente. Su incorporación abre posibilidades para optimizar la retroalimentación, analizar evidencias de la práctica y reducir la carga administrativa, aunque también plantea desafíos éticos, profesionales y de gobernanza.

Algunos de los países analizados han comenzado a explorar este campo. En Singapur, la IA se integra en plataformas que apoyan la personalización de la retroalimentación docente. Corea ha impulsado de forma activa el uso de inteligencia artificial en el ámbito educativo, particularmente en el análisis de datos de aprendizaje y en el apoyo a la enseñanza, con potencial para fortalecer procesos de retroalimentación formativa del profesorado. Estonia, los marcos recientes de política educativa han puesto énfasis en el desarrollo de competencias digitales y en el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, lo que abre oportunidades para incorporar orientaciones sobre el uso de la IA.

No obstante, en los casos y documentos oficiales revisados, la utilización de la IA se orienta predominantemente a fines formativos y de apoyo, sin sustituir el juicio profesional ni operar como mecanismo sumativo de evaluación del profesorado. Su aplicación es predominantemente formativa y se mantiene bajo supervisión humana.

Este desafío remite a la necesidad de evitar que la evaluación del desempeño docente se reduzca a procesos automatizados de medición, preservando su carácter interpretativo, contextual y profesional. Desde una perspectiva comparada, la incorporación de la IA en los dispositivos evaluativos plantea interrogantes comunes a distintos sistemas educativos en torno a los límites entre apoyo técnico y sustitución del juicio profesional. En este sentido, la integración de la IA en la evaluación docente exige el desarrollo de marcos éticos y normativos explícitos que garanticen la transparencia de los algoritmos, la protección de los datos personales y la equidad en los procesos de evaluación, así como políticas de formación docente que promuevan un uso crítico, reflexivo y pedagógicamente orientado de estas tecnologías (Darling-Hammond, 2020; Maulana *et al.*, 2023; Vaillant y Marcelo, 2025).

En conjunto, los casos analizados permiten anticipar los principales desafíos que enfrentarán los sistemas de evaluación del desempeño docente en los próximos años. La evidencia sugiere que avanzar hacia modelos legítimos y eficaces requiere no solo ajustes normativos, sino también procesos de construcción de políticas evaluativas basados en el diálogo entre actores representativos y en el respaldo mayoritario del profesorado. En definitiva, un sistema de evaluación del desempeño docente resulta exitoso cuando logra profundizar la comprensión del trabajo docente, generar información sólida para la toma de decisiones, asegurar un seguimiento riguroso de los cambios introducidos y priorizar el análisis de los resultados alcanzados. Solo de este modo la evaluación puede trascender la función de control y consolidarse como una verdadera herramienta de desarrollo profesional y mejora educativa.

7. Referencias

- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., y Schady, N. (2016). Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415–1453. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw016>
- Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D., y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba: Claves para una evaluación docente exitosa*. <https://doi.org/10.18235/0002149>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704464>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Open University Press.
- Day, C. (2019). Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 501–506. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1651100>
- Ganimian, A. J., y Murnane, R. J. (2016). Improving education in developing countries: Lessons from rigorous impact evaluations. *Review of Educational Research*, 86(3), 719–755. <https://doi.org/10.3102/0034654315627499>
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of research*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teaching_Experience_Report_June_2016.pdf
- Maulana, R., Kington, A., & Ko, J. (2023). Editorial: Effective teaching: Measurements, antecedents, correlates, characteristics, and links with outcomes. *Frontiers in Education*, 8, Article 1170854. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1170854>
- OCDE. (2015). *Panorama de la Educación 2015, Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-es>
- Evans, D. K., & Popova, A. (2016). What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. *World Bank Research Observer*, 31(2), 242–270. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29308>
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.

- Verástegui, M., Úbeda, J., & Manso, J. (2022). Una revisión sobre programas de observación de la práctica educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3244>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Madrid: Editorial Narcea.
- Vaillant, D. y Marcelo, C (2025) Desarrollo profesional docente en tiempos digitales: un camino de aprendizaje. Grupo Magro Editores.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Zeichner, K. M., Darling-Hammond, L., Berman, A. I., Dong, D., & Sykes, G. (2025). Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs. Executive Summary. *National Academy of Education*.

Fuentes por país (documentación consultada para los casos nacionales)

Australia

- Barry, D., Pendergast, D., & Main, K. (2020). Teacher perspectives on the use of the Australian Professional Standards for Teachers as part of their evaluation process. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss8/1/>
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9). <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss9/6/>
- OECD. (2023). *Education policy outlook in Australia* (OECD Education Policy Perspectives No. 67). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ce7a0965-en>

Ontario (Canadá)

- Dandalt, E., & Brutus, S. (2020). Teacher performance appraisal regulation: A policy case analysis. *NASSP Bulletin*, 104(1), 20–33. <https://doi.org/10.1177/0192636520911197>
- Ontario Ministry of Education. (2022). *Teacher performance appraisal: Technical requirements manual*. Government of Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-teacher-performance-appraisal-manual-en-03-10-2022.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2022). *Annual learning plan for experienced teachers*. Government of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/annual-learning-plan-experienced-teachers>

Reino Unido (Inglaterra)

- Proudfoot, K. (2024). Teachers' perspectives on pay incentives in England: Performance evaluation in a context of high-stakes accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(3), 529–557. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09437-6>

UK Government. (2012). *The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012* (SI 2012/115). <https://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/contents/made>

Nueva Zelanda

New Zealand Ministry of Education. (2020). *Education and Training Act 2020* <https://www.education.govt.nz/>

Teaching Council of Aotearoa New Zealand. (2021). *Professional Growth Cycle (PGC)*. <https://teachingcouncil.nz/>

Singapur

Hwa, Y.-Y. (2022). 'Our system fits us': Comparing teacher accountability, motivation, and sociocultural context in Finland and Singapore. *Comparative Education*, 58(4), 542–561. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2102754>

Ministry of Education Singapore. (2021). *Written reply by Minister for Education on teachers' work performance* (Parliamentary reply). <https://www.moe.gov.sg/>

National Center on Education and the Economy. (2025). *Singapore's teacher appraisal system: Enhanced Performance Management System (EPMS)*. <https://ncee.org/>

República de Corea

OECD. (2016). *Education policy outlook: Korea*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/418974-Education-Policy-Outlook-Korea.pdf>

Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277–290. <https://doi.org/10.1177/1478210317751274>

Estonia

European Commission, Eurydice. (2023). *Quality assurance in early childhood and school education: Estonia*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/quality-assurance-early-childhood-and-school-education>

UK Department for Education. (2020). *School improvement systems in high-performing countries*. <https://www.gov.uk/>

OECD. (2020). *Education policy outlook in Estonia* (OECD Education Policy Perspectives). <https://www.oecd.org/>

Estados Unidos

Sawchuk, S. (2022, April 21). Efforts to toughen teacher evaluations show no positive impact on student outcomes. *Education Week*. <https://www.edweek.org/>

Swisher, A., & Saenz-Armstrong, P. (2022). *State of the States 2022: Teacher and principal evaluation policies*. National Council on Teacher Quality. <https://www.nctq.org/publications/State-of-the-States-2022:-Teacher-and-Principal-Evaluation-Policies>

Chile

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (s. f.). *Sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/>
- Congreso Nacional de Chile. (2016). *Ley 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Galaz-Ruiz, A., & Anaya-Torres, E. D. (2023). Repensando la evaluación docente: Chile–México. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(1), 203–226. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100203>

Colombia

- Arizmendi Domínguez, A., & Saa García, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 60–75. <https://www.researchgate.net/>
- Lozada, J. (2023). *Análisis de los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes: Municipio de Soacha*. <https://www.soachaeducativa.edu.co/ventanilla-unica-de-servicios/tramites-y-servicios-para-docentes-y-personal-administrativo-ieo/evaluacion-de-desempeno/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Ministerio de Educación Nacional

Perú

- Cuenca, R. (2020). *La evaluación docente en el Perú* (Documento de Trabajo IEP N.º 271). Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Resolución Viceministerial N.º 299-2019-MINEDU: Norma Técnica que regula la Evaluación Ordinaria del Desempeño para Profesores de Instituciones Educativas*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/364939-299-2019-minedu>