

Sara Aliria Jiménez García
Universidad de Colima (México)
ocsar@uclm.mx
<http://orcid.org/0000-0002-4877-0958>

Recibido: 22 de agosto de 2025
Aceptado: 17 de septiembre de 2025
Publicado: 28 de febrero de 2026



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18435691>

Sección: General

Estrategias de *accountability* en la profesionalización docente en educación básica

Resumen

El propósito de la presente investigación fue estudiar las estrategias de *accountability* (EA) implementadas en la profesionalización de los docentes de educación básica. De acuerdo con lo anterior, se cuestiona si las evaluaciones docentes basadas en los resultados de la enseñanza y el aprendizaje traen los cambios que las escuelas necesitan. El estudio se realizó por medio del análisis documental, centrándose en las EA aplicadas a las condiciones laborales del profesorado, así como en las repercusiones en su estatus profesional. Se revisaron 78 reportes de investigación y ensayos publicados de 2010 a 2025, en español e inglés, obtenidos de ERIC (Education Resources Information Center), Google Académico y ScienceDirect. Los resultados y las conclusiones señalan que tales estrategias de política no sólo evalúan docentes, sino también disminuyen su estatus profesional y las posibilidades de tener un trabajo estable en el que puedan aprender y mejorar su desempeño. Además, aumentan la carga administrativa y reducen el tiempo que dedican a la enseñanza.

Palabras clave: profesionalización docente, políticas educativas, estrategias de *accountability*, evaluación docente.

Strategies of accountability in teaching professionalization in basic education

Abstract

The purpose of this research was to study the accountability strategies (EA) implemented in the professionalization of basic education teachers. According to the above, the study questions whether teacher evaluations based on teaching and learning outcomes bring about the changes that schools need. The study

was carried out through documentary analysis, focusing on AEs applied to the working conditions of teachers, as well as the repercussions on their professional status. 78 research reports and essays published from 2010 to 2025, in Spanish and English, obtained from ERIC (Education Resources Information Center), Google Scholar and ScienceDirect, were reviewed. The findings and conclusions indicate that such policy strategies not only evaluate teachers, but also decrease their professional status and the chances of having a stable job in which they can learn and improve their performance. Additionally, these strategies increase the administrative burden and reduce the time teachers spend on teaching.

Keywords: *teacher professionalization, educational policies, accountability strategies, teacher evaluation.*

También la lucha de clases se convierte en una lucha interna consigo mismo: el que fracasa se culpa a sí mismo y se avergüenza. Uno se cuestiona a sí mismo, no a la sociedad.

Han, 2014, p. 1

Introducción

El objetivo del presente estudio fue analizar las estrategias de *accountability* (EA) implementadas en la profesionalización de los docentes de educación básica, es decir, determinar las conceptualizaciones, connotaciones, valores culturales, estatus institucionales y relaciones económicas de saber y poder que tales estrategias han atribuido a dichos actores. El tema se examina a partir de la distribución de responsabilidades entre el Estado y los docentes, cuya calidad de trabajo se controla y sanciona, y a quienes se les otorga la confianza para enseñar (Bjerke et al., 2025; Boni et al., 2010; Bourdieu, 1999).

De acuerdo con lo anterior, el texto está organizado en cuatro partes. En esta primera se refieren los presupuestos teóricos para el análisis; en la segunda, el diseño metodológico de la investigación documental; en la tercera, los hallazgos; y en la cuarta, a modo de conclusiones, se comparten algunas propuestas para conciliar las EA con mejores condiciones para el trabajo y el compromiso del profesorado en la educación básica y pública.

Las EA en la profesionalización docente pueden definir el trabajo de los profesores en las aulas, ya que son políticas internacionales, neoliberales, que priorizan la evaluación de los actores en las escuelas, la rendición de cuentas, la transparencia en las cifras de la educación y la revisión de la responsabilidad de sus participantes (Hevia y Vergara-Lope, 2019; Ketonen y Nieminen, 2024; Pesambili et al., 2022). Estudiar el tema, por lo tanto, permite observar algunas de las creencias, conocimientos y prácticas que configuran las condiciones laborales de los docentes, los diseños educativos y políticos que se elaboran para ellos, así como los efectos que han tenido los sistemas que buscan mejorar los resultados de aprendizaje al condicionar su trabajo (Coelli y Foster, 2024).

Si bien la profesionalización docente ha sido ampliamente investigada y los avances de conocimiento son reveladores, persisten dudas sobre las condiciones que favorecen su quehacer y sobre los efectos que las EA han tenido en su ejercer cotidiano (Akiba y Wilkinson, 2016; Bleiberg et al., 2024). En ese sentido, este tipo de estudios ha incrementado porque, adicionalmente, todavía no es claro cómo conectar las políticas educativas y la gobernanza de la educación con la mejora de la enseñanza, así como porque se reconoce que tales prácticas parecen

alejadas del trabajo, las rutinas y las culturas laborales de los docentes (Bolívar, 2018; Labaree, 2011).

Las políticas, reformas y, específicamente, las EA implementadas en la profesionalización docente identifican los distintos roles que se espera que el profesorado desempeñe en la organización y promoción del aprendizaje en las escuelas, además de los modos en que se requiere que construyan su competencia laboral (Magaji y Ade-Ojo, 2023). Las EA también se concretan mediante evaluaciones que pretenden mejorar la eficacia y eficiencia de las escuelas, el profesorado y los estudiantes; a través de desarrollos metodológicos y conceptuales sobre quiénes y cómo deben ser los docentes; y por medio de conceptos de gerencialismo y de mercado en la enseñanza (Figlio y Loeb, 2011; Valladares-Celis et al., 2019). Al mismo tiempo, dichas estrategias de política describen elementos del funcionamiento del oficio docente, por lo que su análisis nos acerca a las racionalidades con que se construyen las escuelas y el quehacer de quienes trabajan en ellas (Popkewitz et al., 2007).

En este estudio se consideraron dos categorías analíticas para explicar las estrategias de *accountability* en la profesionalización docente en educación básica: la primera consta de las condiciones y compromisos de estos actores para realizar su labor, y la segunda, de su estatus profesional. Ambas categorías se seleccionaron, por un lado, porque permiten identificar qué elementos han heredado dichos dispositivos a la profesión, cómo la han estructurado, mejorado y transformado; y, por otro lado, porque expresan racionalidades o conceptos de las EA respecto a las prácticas políticas, ideológicas, materiales e históricas que configuran los procesos de preparación, desempeño, estatus laboral y condiciones para el trabajo de los

docentes, así como sus oportunidades en este oficio (Bjerke et al., 2025; Khaleel y Borhandden, 2021; Popkewitz et al., 2007).

La primera categoría incluye la seguridad laboral, el tiempo y las tareas de las jornadas, las prestaciones, los contratos laborales, los salarios y la capacitación recibida, ya que, como proponen Pesambili et al. (2022) y Popkewitz et al. (2007), estos aspectos muestran las tesis culturales, reglas y estándares bajo los que los profesores ejercen. En la segunda categoría, por otra parte, se consideran los arreglos institucionales y políticos creados para definir su capital simbólico, así como los conocimientos y reconocimientos que los caracterizan, y las formas de confianza y crédito que se organizan para ellos (Bourdieu, 1999; Popkewitz, 2012).

A través de estas categorías analíticas, las EA en la profesionalización docente muestran cómo las políticas educativas reconstruyen infraestructuras laborales que reposicionan al profesorado, negocian con él, lo ignoran, o bien, facilitan o dificultan su trabajo (Ball et al., 2012).

Metodología

Se realizó un análisis documental longitudinal, cualitativo e internacional en el que se revisaron textos publicados durante los últimos quince años (2010-2025) y con el cual fue posible comprender cómo ha sido la profesión docente en el marco de las políticas de rendición de cuentas, cómo es actualmente y cuáles son las tendencias proyectadas para los próximos años.

El análisis documental se llevó a cabo en tres momentos. En el primero se buscaron los textos a través de términos clave como *accountability* docente, profesionalización docente y *accountability*, evaluación

sumativa de docentes, estrategias de *accountability* en las escuelas y políticas de rendición de cuentas para la docencia en educación básica. Para esta indagación se utilizaron tres bases de datos especializadas que reportan investigaciones sobre el tema y reúnen documentos publicados recientemente: Google Académico, ERIC (Education Resources Information Center) y ScienceDirect.

En esta etapa se recopilaron 131 textos, entre reportes de investigación y ensayos, publicados en español e inglés; se seleccionaron por su relevancia para recuperar decisiones, aprendizajes y transformaciones vinculadas a las EA en la profesionalización docente. Al inicio de la revisión se excluyeron 53 que abordaban con claridad sólo uno de los dos temas centrales (estrategias de *accountability* o profesionalización docente), los mencionaban sin establecer una relación explícita entre ellos, o no identificaban el impacto del primero en el segundo (Coelli y Foster, 2024).

A continuación, se revisaron cuidadosamente los 78 textos seleccionados, para identificar condiciones frecuentemente invisibilizadas o no cuestionadas en aproximaciones limitadas a un solo contexto nacional o en un periodo corto. La transversalidad contextual y temática de las revisiones permitió observar que, en países con tradiciones administrativas y capacidades socioeconómicas muy distintas, el tipo de estrategias educativas y políticas aquí estudiadas tiene impactos semejantes (Pesambili et al., 2022); asimismo, se advirtió que el tema de análisis es una preocupación internacional en la educación básica. Los trabajos reportados provienen de 33 lugares: Alemania, Argentina, Australia, Brasil, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, España, Estados Unidos, Finlandia, Guatemala,

la, Holanda, Hong Kong, Inglaterra, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Panamá, Reino Unido, República Dominicana, Ruanda, Sudáfrica, Suecia, Suiza, Tanzania, Uganda, Uruguay y Venezuela.

Finalmente, en el tercer momento del análisis documental se construyeron las categorías analíticas del estudio con base en el objetivo de la investigación, los conceptos fundamentales sobre el tema y la revisión de los documentos. Enseguida, se identificaron los efectos más recurrentes de las EA en la docencia a través del tiempo y en diversos contextos; especialmente se notó que no sólo son un medio para diseñar la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, sino que también impactan en las condiciones laborales del profesorado y su estatus profesional.

En relación con lo anterior, se organizaron dos categorías analíticas que expresan las propuestas que las EA han traído para los principales trabajadores de la escuela y crean un panorama analítico que contrasta las regulaciones implementadas al profesorado. En coincidencia con Bourdieu (1999), el análisis permitió determinar cómo tales estrategias de política captan, canalizan, refuerzan o contrarrestan los procesos profesionalizantes. En ese sentido, vale reiterar que las categorías del estudio comprenden las condiciones y compromisos de los docentes de educación básica para realizar su trabajo, así como su estatus profesional.

Resultados y discusión: oportunidades y desafíos de las estrategias de *accountability* (EA) en la profesionalización docente

Las EA aplicadas en la profesionalización docente ha generado tanto efectos positivos como negativos en los distintos contextos donde se han puesto en prác-

tica. Ante esto, existe una tendencia a recomendar su revisión crítica, así como a reportar sus riesgos y limitaciones, considerando que se han implementado por alrededor de tres décadas en varios países, con lo que se ha podido observar con mayor claridad su impacto y abrir el debate sobre sus posibles mejoras.

Si bien el presente análisis se centra en dos categorías de las EA, también es posible notar que al mirar el tema de estudio por países se identifican preocupaciones semejantes. Por ejemplo, en Chile, España, Estados Unidos, México y Sudáfrica, a partir de la implementación de las EA, el profesorado percibe su profesión como menos atractiva, menos autónoma y más definida por las EA que por las tradiciones pedagógicas que la fundaban (Aronson et al., 2016; Ehren y Hwa, 2025; Galaz et al., 2019; Guzmán-Calle et al., 2023).

Otra coincidencia es que en Alemania, Australia, España, Estados Unidos y Suecia existe preocupación del profesorado por la disminución de su estabilidad laboral. Esta situación deriva de que sus autoridades toman decisiones sobre su permanencia o despido con base en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, sin considerar los múltiples esfuerzos que dedican durante un año escolar ni la complejidad del trabajo docente (Boni et al., 2010; Coelli y Foster, 2024; Croft et al., 2016; Sahlén et al., 2020; Thiel et al., 2017).

Así como se refieren semejanzas a nivel internacional, se encontraron además recomendaciones elaboradas para aplicarse en contextos precisos, con el propósito de mejorar las condiciones del trabajo docente. En Egipto, por ejemplo, se sugirió complementar las EA con mecanismos de responsabilidad colectiva que consideren una mayor recuperación

del capital profesional del profesorado (Marey et al., 2020), y en Noruega se propuso que las decisiones tomadas a partir de las EA aplicadas consideren el caso de cada escuela en lugar de basarse en análisis educativos nacionales (Bjerke et al., 2025).

Las escuelas y accountability, ¿un horizonte de oportunidades para el profesorado?

En la primera categoría de análisis, centrada en las condiciones y compromisos del profesorado en educación básica, se observa que las EA han debilitado sus condiciones laborales y diluido el papel histórico que desempeñaban en las escuelas, especialmente para impulsar el aprendizaje y atender estudiantes con más necesidades educativas. Asimismo, se observa que algunas escuelas buscan reducir el impacto negativo de los sistemas de evaluación en sus plantillas docentes y, en consecuencia, han aprendido a manejarlos, por lo que evitan que los estudiantes con bajo rendimiento participen en las evaluaciones.

A pesar de las problemáticas señaladas, también se identifican avances y transformaciones positivas en la profesionalización docente y el funcionamiento de las escuelas públicas del nivel analizado. En ciertos casos, se fortaleció el cumplimiento de responsabilidades básicas por parte de los docentes, se incrementó la transparencia en el uso de los recursos públicos destinados a la educación, se mejoraron los resultados en evaluaciones estudiantiles y se promovió la formación continua del profesorado (Boni et al., 2010; Green, 2011; Hevia y Vergara-Lope, 2019).

Por otra parte, las EA subordinaron el carácter profesional y autónomo del profesorado a visiones pedagógicas impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE (Or-

ganización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Asimismo, se cambiaron las formas de concebir y valorar el trabajo docente porque se extendió la idea de que existen fallas estructurales e irreparables en su desempeño (Galaz et al., 2019; Pesambili et al., 2022).

Otro hallazgo fueron las consecuencias negativas de las EA en los docentes cuyos estudiantes obtuvieron bajos puntajes en evaluaciones nacionales, que en varios contextos significaron la desvalorización de su labor, la amenaza de despido y la pérdida de credibilidad profesional. Además, se documentaron efectos nulos de algunas evaluaciones docentes en los logros académicos de los estudiantes, por ejemplo, ante discursos que retrataban al profesorado como causa y solución de los problemas educativos (Allen y Burgess, 2020; Matete, 2021; Pesambili et al., 2022).

Se encontró también que las EA pueden desincentivar la entrada de buenos perfiles a la profesión, pues se reportó que en países donde se implementan, los estudiantes universitarios con altos puntajes tienen menor probabilidad de trabajar como docentes que aquellos con altos puntajes en países en que estas políticas no se aplican; de tal manera, en el primer caso, las EA quizá actúan como barreras para atraer a candidatos altamente calificados (Han, 2018). Igualmente, el número de nuevos egresados en carreras docentes se redujo, en parte por la percepción de menor estabilidad laboral, satisfacción y autonomía, y en parte por la posibilidad de ser reemplazados si sus resultados no eran satisfactorios (Khaleel y Borhandden, 2021).

Las EA, a su vez, han sido caracterizadas como mecanismos de evaluación de alto impacto, ya que, al condicionar la permanencia laboral y el salario

del profesorado al rendimiento estudiantil, han afectado negativamente las prácticas tradicionales de enseñanza y reflexión pedagógica. En ese sentido, se ha registrado un incremento en el estrés y agotamiento en los docentes, especialmente en quienes recién ingresan a la profesión, lo que ha llevado a una mayor rotación y abandono de la carrera (Quiroz-Martínez y Rushton, 2024).

Estas estrategias parten de la premisa de que evaluar a los docentes se traduce en una mayor calidad escolar; sin embargo, implementarlas implica el riesgo de que los profesores más competentes abandonen el sistema al sentirse cuestionados o presionados por resultados que no dependen exclusivamente de su desempeño (Figlio y Loeb, 2011; Galaz et al., 2019). Hasta la fecha, no se conoce un país en el que estas políticas hayan generado más beneficios que perjuicios para el profesorado y para las culturas de evaluación escolar (Ketonen y Nieminen, 2024).

Las EA presuponen que los docentes cuentan con todas las condiciones necesarias para ejercer su labor, por lo que su desempeño se limita por falta de compromiso, lo cual desdibuja la responsabilidad que tienen las instituciones de proveer dichos insumos y difunde la creencia de que la reforma o intervención sobre el trabajo docente es suficiente para resolver los problemas de la educación básica; así, el mito de la reforma justificaría el uso de dispositivos externos para redefinir lo que es y ya no es posible dentro de las escuelas (Popkewitz et al., 2007). Las EA, por tanto, han exacerbado el discurso del fracaso de los profesores y las escuelas públicas, ocasionando que la confianza del público en los docentes se encuentre en su punto más bajo (Croft et al., 2016).

Además, las EA se han convertido en dispositivos administrativos costosos que generan respuestas di-

versas en el profesorado, que van desde el aumento del compromiso profesional hasta la corrupción, la simulación y la preparación específica para aprobar evaluaciones sumativas, en lugar de enfocarse en la mejora integral de la enseñanza (Ehren y Hwa, 2025). A la vez que estas estrategias han promovido una cultura de mayor transparencia y rendición de cuentas, también han derivado en juicios negativos sobre el profesorado y no han logrado avances significativos en el aprendizaje en las aulas (Croft et al., 2016).

En resumen, en esta primera categoría de análisis sobre las condiciones y compromisos del profesorado, se evidencia que las EA han conseguido algunas mejoras respecto a la responsabilidad institucional, claridad de roles y exigencia profesional; sin embargo, también han generado consecuencias adversas, como la desmotivación de candidatos potenciales, la imposición de evaluaciones descontextualizadas y la sobrecarga laboral. Como advierte Labaree (2011), la docencia es una de las profesiones más difíciles de ejercer porque no solo responde por los resultados del aula, sino que se encuentra en el centro de las reformas y los cambios promovidos en el sistema educativo.

***Accountability* docente, ¿profesionales de la educación o técnicos escolares?**

El estatus profesional del profesorado constituye la segunda categoría analizada en esta investigación sobre las estrategias de *accountability* (EA) implementadas en la profesionalización docente en educación básica. Como veremos, las EA imponen mayores responsabilidades administrativas al profesorado, reducen su tiempo para la enseñanza y aumentan su carga en relación con los resultados de sus alumnos en pruebas nacionales e internacionales (Allen y

Burgess, 2020; Hevia y Vergara-Lope, 2019). Así, el docente asume el rol de técnico escolar o gestor de los resultados del aprendizaje.

Las EA restan peso profesional al profesorado en la construcción del campo laboral (Bourdieu, 1999), pues le otorgan un estatus ambivalente. Por un lado, se le reconoce como competente, responsable y relevante para el aprendizaje; por el otro lado, se le percibe con capacidades profesionales limitadas, lo que deslegitima su trabajo y genera que algunos docentes mejoren su desempeño, mientras otros se dedican meramente a cumplir con los estándares establecidos (Ehren y Hwa, 2025; Shalén et al., 2020). Asimismo, estas estrategias no se desarrollaron sobre una teoría que explique su función dentro de las democracias nacionales, por lo que no representan la voz de los evaluados, no explican los procesos formativos implementados en las escuelas ni toman en cuenta las diferencias locales y la diversidad estudiantil (Bjerke et al., 2025; Levinson, 2011).

Por otra parte, las EA impactan negativamente el estatus docente al responsabilizar al profesorado ante criterios sobre los cuales tienen escaso control y cuya eficacia para mejorar el desempeño de escuelas y maestros no ha sido probada (Murray y Howe, 2017), situación que tiene como resultado una sobrecarga administrativa, frustración por regulaciones excesivas y menos tiempo para enseñar. Frente a estas preocupaciones, algunos docentes tienden a cuadrar sus cifras con los estándares exigidos (Green, 2011, como se citó en Power, 2012).

La puesta en duda del estatus profesional afecta también a los estudiantes porque las escuelas que corren el riesgo de perder financiamiento o recibir sanciones transfieren esa presión a los docentes y restringen oportunidades a alumnos con menos capital

cultural y económico (Aronson et al., 2016). De tal forma, las EA no sólo erosionan la confianza en los profesores y los desprofesionalizan, sino que fomentan conductas adaptativas como reclutar alumnos con mejores calificaciones y excluir a quienes tienen desempeños bajos (Thiel et al., 2017).

Sumado a lo anterior, al otorgar el estatus de técnicos escolares, las EA ponen en duda que los docentes hagan su trabajo y tengan la suficiente solvencia profesional para enseñar, partiendo de una posición política que, de acuerdo con Ball et al. (2012), propicia que sean imaginados como agentes pasivos que deben cumplir y ser educados, en lugar de reflexionar acerca de cómo mejorar su trabajo o cómo atender las inconformidades éticas que se les presentan. Estas estrategias implican, como se mencionó, una sobrecarga de trabajo administrativo, así como desacreditación profesional y modificaciones en la práctica docente para alcanzar las metas impuestas (Guzmán-Calle et al., 2023).

Las EA consideran a los docentes como parte fundamental de la operación exitosa de las escuelas, mas no de la estructura económica, política, de saber y poder de estas organizaciones. De tal modo, son constantemente evaluados para redefinir sus tareas, metas y obligaciones, pero no necesariamente para que ayuden a construir el sistema y los roles educativos bajo los que trabajan.

Los resultados indican que las EA afectan negativamente el estatus profesional del profesorado y promueven ambientes escolares con suficientes motivaciones, reglas y sanciones para que los docentes hagan lo que puedan con el fin de cumplir sus funciones, y aunque estas presiones podrían maximizar los resultados de su desempeño, no siempre mejoran las condiciones

laborales, el desarrollo profesional ni el bienestar y aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar. En ese sentido, en la literatura sobre el tema se proponen algunas soluciones ante la devaluación de dicho estatus, como impulsar redes colaborativas en lugar de mecanismos de *accountability*, así como reconocer y legitimar los saberes docentes (Bolívar, 2018).

Del análisis de los trabajos publicados en los últimos quince años se desprende que las EA han centrado el valor docente en los resultados estudiantiles y en cifras de alto rendimiento en diversos países. Además, con base en Popkewitz (2012), se encontró que las EA construyen categorías numéricas que, aunque aparentan objetividad, democracia y neutralidad, en realidad imponen un estilo particular de pensamiento. Sin embargo, vale recordar que estas evaluaciones son diseños culturales que pueden ser revisados.

Para cerrar este apartado de hallazgos es preciso mencionar que los datos mostrados señalan que las EA han dificultado el trabajo docente en los últimos años y, en coincidencia con Knorr (2007), reflejan un tipo de conocimiento cultural influido por factores económicos que no resuelven los problemas educativos que abordan.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue estudiar las estrategias de *accountability* (EA) implementadas en la profesionalización docente en educación básica. Por una parte, los hallazgos revelan que estas estrategias promueven la transparencia en el trabajo docente y en las escuelas públicas del nivel analizado; por otra parte, indican que también tienen un impacto negativo sobre las condiciones laborales de los docentes, sus compromisos profesionales y su estatus dentro del sistema educativo.

A través de estos artefactos políticos, se parte de la idea de que los docentes ya inciden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, cuando esto no se cumple, se establece la necesidad de sancionarlos, enfoque que omite y distorsiona la complejidad de los factores contextuales, sociales y políticos que realmente influyen en el proceso educativo, incluidos aquellos actores e instituciones que diseñan las políticas y gestionan el financiamiento de la educación pública.

Según los resultados obtenidos en este estudio, es necesario profundizar en la comprensión de la forma en que las EA configuran la gobernanza de los sistemas educativos, alteran la profesionalización docente, reconfiguran la organización escolar para la enseñanza y no siempre mejoran el aprendizaje de los estudiantes. Además, para lograr que las EA se concilien con mejores condiciones laborales para los docentes y el personal escolar en la educación pública, es imprescindible garantizar condiciones dignas y sostenibles para la formación, profesionalización y empleo de los docentes. Por otro lado, es preciso que el profesorado se enfoque menos en cumplir con las metas administrativas que dictan su desempeño y, en cambio, se concentre en su propia experiencia profesional, vele por el bienestar socioemocional de los estudiantes y trabaje para mitigar las inequidades socioeconómicas que enfrenta (Popkewitz, 2012).

Si bien las EA pueden tener un impacto positivo en los resultados del aprendizaje, es indispensable que no deterioren las condiciones laborales de los docentes, ya que en lugar de reconocerlos como profesio-

nales, los relegan a una posición más técnica y administrativa. Como señala Bolívar (2018), "si antes un buen docente era aquél que tenía un conjunto de cualidades personales, ahora se define como él que obtiene buenos resultados, se convierte en alguien que debe rendir cuentas positivas" (p. 24).

Los resultados de este trabajo también subrayan la necesidad de reducir la burocratización en las aulas y enriquecer los procesos de profesionalización y permanencia docente. En coincidencia con Lundgren (2011), las evaluaciones que reforman la educación deberían estar más vinculadas a mejores salarios y condiciones laborales, y no a atributos opuestos, como salarios bajos y condiciones de trabajo precarias. Al mismo tiempo, es importante reconocer que, como propuesta cultural, política e histórica, las EA en la educación tuvieron su periodo de génesis en los ochenta y de evolución en las siguientes décadas, por lo que está pendiente ver si siguen su desarrollo como están planteadas, o bien, llegó el momento de entrar en una crisis que impulse una educación centrada en las necesidades cotidianas de los estudiantes y profesores, en lugar de confrontarlos y sancionarlos.

Finalmente, es necesario señalar que el presente texto deja varias cuestiones por resolver, tales como el análisis de las condiciones y contextos específicos en los que se implementan las EA y se observan sus impactos en la profesionalización docente. Asimismo, la investigación ha incluido indirectamente las voces de los involucrados y sus percepciones sobre tales estrategias de política.

Referencias bibliográficas

- Akiba, M. y Wilkinson, B. (2016). Adopting an international innovation for teacher professional development: state and district approaches to lesson study in Florida. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 74-93. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487115593603>
- Allen, R. y Burgess, S. (2020). *The future of competition and accountability in education: 2020 Public Services Trust at the RSA Report*. <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmpo/migrated/documents/competition.pdf>
- Aronson, B., Murphy, K. M. y Saultz, A. (2016). Under pressure in Atlanta: school accountability and special education practices during the cheating scandal. *Teachers College Record*, 118(14), 1-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1110776>
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (Eds.) (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bjerke, A. H., Dalland, C., Mausethagen, S. y Knudsmoen, H. (2025). Negotiating performative and professional accountability in inclusive mathematics education in Norway. *International Journal of Educational Research*, 129(102518), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102518>
- Bleiberg, J., Brunner, E., Harbatkin, E., Kraft, M. A. y Springer, M. G. (2024). *Taking teacher evaluation to scale: the effect of state reforms on achievement and attainment*. EdWorkingPaper-Brown University. <https://doi.org/10.26300/b1ak-r251>
- Bolívar, A. (2018). Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso. En M. L. Pinto de Almeida, M. Pasqual Schneider y J. Moreles Vázquez (Comps.), *Estado, políticas públicas y educación* (pp. 23-55). Mercado de Letras y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Boni, A. Peris, J., Hueso, A. Acebillo, M., McGee, R. y Calabuig, C. (2010). Los discursos de la accountability en el sistema de cooperación español. *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo*, 3. <https://riunet.upv.es/server/api/core/bitstreams/f6a1a4f9-f379-4d8f-9ed9-d442e490152a/content>
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Coelli, M. y Foster, G. (2024). Unintended consequences of school accountability reforms: public versus private schools. *Economics of Education Review*, 99(102523), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102523>
- Croft, S. J., Roberts, M. A. y Stenhouse, V. L. (2016). The perfect storm of education reform: high-stakes testing and teacher evaluation. *Social Justice*, 42(1), 70-92.
- Ehren, M. y Hwa, Y.Y. (2025). The multilevel context of teacher accountability: findings from low- and high-performing schools in South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 163(105076), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105076>
- Figlio, D. y Loeb, S. (2011). School Accountability. En Hanushek, E. A., Machin, S. y Woessmann, L. (Eds.), *Handbooks in Economics*, 3 (pp. 383-421). Elsevier North-Holland. https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Accountability_Handbook.pdf
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M. S. y Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docen-

- te en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, *XL*(163), 156-176. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58935/52097
- Green, J. (2011). *Education, professionalism, and the quest for accountability. Hitting the target but missing the point*. Routledge.
- Guzmán-Calle, E., Martín-Alonso, D. y Rodríguez-Martínez, C. (2023). Las evaluaciones externas en España y sus consecuencias en las prácticas escolares y en la equidad. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *31*(119), 1-22. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/27303?show=full>
- Han, B.-C. (22 de septiembre de 2014). ¿Por qué hoy no es posible la revolución? *El País*. https://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html
- Han, S. W. (2018). Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 141-152. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17313501>
- Hevia, F. J. y Vergara-Lope, S. (2019). ¿Accountability educativo o accountability social en educación? Semejanzas, tensiones y diferencias. *Accountability Working Paper*, 5. Accountability Research Center. https://www.researchgate.net/publication/337496373_Accountability_Educativo_o_Accountability_Social_en_educacion_Semejanzas_tensiones_y_diferencias
- Ketonen, L. y Nieminen, J. H. (2024). Assessment guides, restricts, supports and strangles: tensions in teachers' conceptions of assessment during an assessment reform. *Teaching and Teacher Education*, *150*(104737), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104737>
- Khaleel, A. y Borhandden, M. (2021). Effects of teacher licensing on educators' professionalism: UAE case in local perception. *Heliyon*, *7*(11), e08348. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08348>
- Ketonen, L. y Nieminen, J. (2024). Assessment guides, restricts, supports and strangles: Tensions in teachers' conceptions of assessment during an assessment reform. *Teaching and Teacher Education*, *150*(104737), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104737>
- Knorr, K. (2007). Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, *32*(4), 361-375.
- Labaree, D. F. (2011). Targeting Teachers. *Dissent*, summer, pp. 9-14, http://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2011/Targeting_Teachers.pdf
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, *9*(2), 125-144. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:5372146>
- Lundgren, U. P. (2011). Pisa as a political instrument. One history behind the formulating of the PISA programme. En M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff y R. Cowen (Eds.), *PISA under examination. Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (17-30). SensePublishers Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-740-0_2
- Magaji, A. y Ade-Ojo, G. (2023). Trainee teachers' classroom assessment practices: Towards evaluating trainee teachers' learning experience in a teacher education program. *Social Sciences & Humanities Open*,

- 7(1), 100467. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100467>
- Marey, R., Hesham, G., Magdd, A. y Toprak, M. (2020). Re-conceptualizing teacher evaluation and supervision in the light of educational reforms in Egypt. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100081. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100081>
- Matete, R. E. (2021). Teaching profession and educational accountability in Tanzania. *Heliyon*, 7(7), e07611. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240584402101714X>
- Murray, K. y Howe K. R. (2017). Neglecting democracy in education policy: A-F school report card accountability systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(109). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161391.pdf>
- Pesambili, J. C., Sayed, Y. y Stambach, A. (2022). The World Bank's construction of teachers and their work: a critical analysis. *International Journal of Educational Development*, 92, 102609. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102609>
- Popkewitz, T. S. (2012). *Paradigm and ideology in educational research. The social functions of the intellectual*. Routledge.
- Popkewitz, T. S., Tabachnik, B. R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Universidad de Colima, Universidad Nacional Autónoma de México y Ediciones Pomares.
- Power, M. (2012). Education, professionalism and the quest for accountability: hitting the target but missing the point. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 621-628. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.682786>
- Quiroz-Martinez, D. y Rushton, E. A. C. (2024). Exploring strategies to sustain teacher agency in the context of 'hyper-accountability': reflections from ten experienced chemistry school teachers in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104787. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104787>
- Sahlén, P., Ståhlbrandt, E. E. y Svärde, E. (2020). Teachers' work in the Swedish School Inspectorate's quality audits in a time of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103181>
- Thiel, C., Schweizer, S. y Bellmann, J. (2017). Re-thinking side effects of accountability in education: insights from a multiple methods study in four German school systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(93), 1-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157339.pdf>
- Valladares-Celis, M. C., Cortez, A. A. y Moreno, I. (2019). *La política de formación docente en Finlandia, Singapur, Reino Unido, Hong Kong, Australia y Estados Unidos de Norte América. Tercer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN)*. https://www.researchgate.net/publication/340886107_LA_POLITICA_DE_FORMACION_DOCENTE_EN_FINLANDIA_SINGAPUR_REINO_UNIDO_HONG_KONG_AUSTRALIA_Y_ESTADOS_UNIDOS_DE_NORTE_AMERICA