

CAPÍTULO 2

Análisis de la práctica internacional

Incentivos financieros.....	32
• Incentivos para la formación magisterial.....	32
Incentivos basados en los conocimientos y las habilidades de los maestros.....	33
• Evaluación del desempeño de los maestros.....	34
Incentivos para la enseñanza en asignaturas con escasez de maestros.....	36
Incentivos para la enseñanza en escuelas situadas en entornos difíciles.....	37
Otros incentivos financieros.....	40
Incentivos basados en el desempeño en el aula medido por los resultados de los estudiantes en exámenes externos.....	41
Incentivos no financieros.....	45
Evidencia de la eficacia.....	48
Evaluaciones de los programas nacionales y estatales/regionales.....	49
• Estudios experimentales de incentivos.....	54
Anexo 2A: Incentivos en la educación.....	58
Notas.....	66
Referencias bibliográficas.....	67

El tabulador único para sueldos ha sido la forma dominante de compensación para los maestros en el mundo durante más de medio siglo. Basado en los títulos obtenidos y en los años de experiencia, el tabulador único para sueldos proporciona un sueldo seguro con pequeños aumentos anuales por permanecer en el trabajo, independientemente de la calidad del desempeño del docente. Las diferencias en los niveles salariales se han negociado con los sindicatos gremiales en los ámbitos nacional, regional y local, pero por lo general han afectado el nivel del pago más que la estructura. En muchos países, los sindicatos magisteriales han sido fundamentales para mantener el tabulador único para sueldos, con algunos incentivos salariales, pero sin reconocimiento al pago por desempeño o a los incentivos para quienes trabajan en escuelas que atienden a alumnos desfavorecidos. En **Irlanda**, por ejemplo (Sclafani y Tucker, 2006), asumir responsabilidades adicionales como enseñar el idioma irlandés o trabajar en ubicaciones lejanas son las únicas razones aceptables para que los maestros reciban un pago extra.

En los últimos 15 años, tanto los países desarrollados como en desarrollo han experimentado escasez de maestros calificados en ciertas materias o tipos de escuelas, como las que atienden a estudiantes desfavorecidos, lo que los ha llevado a desarrollar programas de incentivos dirigidos a mejorar el desempeño individual de los docentes. Los programas de incentivos pueden basarse en los conocimientos y habilidades de los maestros, la cantidad de responsabilidades extra que han asumido o la calidad de su trabajo. Sin embargo, en estas áreas, el sueldo adicional está por encima de la cantidad regular del tabulador único para sueldos, asegurando que los profesores no corran el riesgo de ganar menos de lo que ganarían con base en los títulos obtenidos y el número de años de experiencia. **Suecia** es la excepción a esto, pues a mediados de la década de 1990 cambió a un sueldo mínimo para el primer año desarrollado por el gobierno central, y todos los aumentos a partir de ese punto se acuerdan en negociaciones de sueldo entre la escuela y cada maestro.¹ Este capítulo describe las diversas maneras en las que los países desarrollados y en desarrollo abordan los aspectos de la compensación magisterial mediante incentivos. Para ayudar al lector, el Anexo 2A, al final del capítulo, presenta una descripción de los diferentes incentivos, así como los resultados de algunos estudios realizados sobre las actitudes de los docentes hacia los incentivos.

INCENTIVOS FINANCIEROS

Incentivos para la formación magisterial

Muchos países contemplan las becas y remuneraciones para los candidatos a maestros como un incentivo para atraer a nuevos docentes a la profesión, pero sería un gasto desperdiciado para un gobierno si los estudiantes utilizan los fondos para terminar su educación, pero en realidad no entran a formar parte de la docencia. Como ejemplo tenemos que en el estado de **Victoria** en **Australia**, de cada 100 estudiantes que solicitaron entrar a programas de formación magisterial en 1999, 56 fueron aceptados, 41 se matricularon, 31 se esperaba que se graduaran, 23 estaban disponibles para ser empleados y sólo 15 fueron contratados como maestros en escuelas.² A pesar de ello, varios países, como Australia, han elegido usar esta estrategia para aumentar el número de jóvenes que se preparan para convertirse en maestros, en especial los que buscan especializarse en asignaturas en las cuales hay escasez de docentes, como matemáticas, ciencias y tecnología. Por ejemplo, el Department of Education and Training (Departamento de Educación y Formación) de **Australia Occidental** (Skillbeck y Connell, 2004) proporciona a los alumnos de formación magisterial en asignaturas de necesidad de docentes (entre ellas matemáticas, ciencias y tecnología), una beca de AUD 10 000 en su último año de estudios a cambio de un compromiso de dos años de enseñar en una escuela rural. Recientemente añadió el pago de cuotas universitarias a quienes estudiaban para ser maestros de ciencias. El **Territorio del Norte de Australia** proporciona una beca de formación a quienes estudian para ser maestros de asignaturas en las que hay escasez, como tecnología de la información, matemáticas, ciencias y educación especial.

Ross y Hutchings (2003) informan que tanto **Inglatera** como **Gales** desarrollaron varios incentivos financieros para alumnos que estudian para ser maestros, empezaron en 1986 con becas para estudiantes de ciertos

campos de la educación secundaria. Esto evolucionó en el Shortage Subject Support Scheme (Programa de Apoyo para Asignaturas con Escasez de Maestros) que proporciona hasta GBP 5 000 a alumnos que enfrentan dificultades financieras y que estudian una asignatura de secundaria identificada como un área nacional de escasez de maestros. Desde 1998, los maestros potenciales que entraban a un programa de formación posterior a la secundaria recibían una beca de formación de GBP 6 000, la mitad de la cual se pagaba al terminar el primer módulo y la otra mitad, una vez que el estudiante lograba el estatus de Maestro Calificado al final del programa. Los países en desarrollo como **Chile** y **Uruguay** (Vegas, 2007) también ofrecen becas. En **Chile**, los alumnos talentosos en formación magisterial pueden recibir una beca que cubre toda su colegiatura a cambio de comprometerse a enseñar durante tres años. Las asignaturas prioritarias son matemáticas, ciencias, inglés, lengua y educación primaria. **Uruguay** proporciona matrícula gratuita a todos los estudiantes de formación magisterial, pero también otorga becas para viáticos con el fin de atraer a estos programas a alumnos talentosos de entornos desfavorecidos.

Singapur (Sclafani, 2008) va más allá que otros países, al ofrecer matrícula gratuita a los candidatos a maestros, junto con una beca mensual para los candidatos al título de bachiller y un sueldo mensual igual a un graduado universitario en un puesto de servicio para los que entren al programa de posgrado. Para asegurarse de no perder dinero en estudiantes que más adelante escogen otras profesiones, Singapur requiere que cualquier maestro que no termine los tres a seis años de enseñanza estipulados en el contrato para la matrícula y la beca debe pagar daños liquidados con intereses. Esto ocurre independientemente de si la persona o el sistema escolar determinan que el maestro no es un elemento que encaje en el sistema.

Estados Unidos de América (EUA) ha establecido diversos programas federales y estatales que ofrecen becas o condonación de préstamos para atraer a estudiantes de formación magisterial de alto desempeño a asignaturas con escasez de maestros o a escuelas a las que es difícil dotar de personal. A partir de la era del Sputnik (desde el lanzamiento del Sputnik en 1957 y durante la década de 1960), la National Defense Education Act (Ley Educativa de Defensa Nacional) ofreció condonación de préstamos de USD 1 000 al año hasta por cinco años a maestros de un idioma extranjero, matemáticas y ciencias en escuelas que atendieran a estudiantes de bajos ingresos. El programa Stafford Loan, establecido en 2004, proporciona hasta USD 17 500 en condonación de préstamos a maestros de matemáticas, ciencias o educación especial. En fecha reciente el Departamento de Educación de EUA estableció el programa de becas Teacher Education Assistance for College and Higher Education (Ayuda de Formación Magisterial para Educación Superior), que proporciona una beca de USD 4 000 al año a candidatos a docentes que acepten enseñar asignaturas con escasez de maestros por cuatro años en escuelas que atienden a alumnos desfavorecidos. Si los maestros no cumplen su compromiso en ocho años, la beca se convierte en un préstamo que debe pagarse. Según Johnson (2005), para 2004, 24 estados habían establecido programas de condonación de préstamos o becas para atraer a profesores en asignaturas con escasez de maestros y 12 estados los habían establecido para escuelas a las que es difícil dotar de personal. El estado de **Oklahoma** tiene un programa de condonación de préstamos para maestros de matemáticas o ciencias que aceptan enseñar durante un mínimo de cinco años, en tanto que **Mississippi** requiere tres años de enseñanza para los maestros que han recibido cuatro años de financiamiento del estado para convertirse en docentes en zonas geográficas o asignaturas con escasez de maestros (Chait, 2007). El estado de **Arkansas** proporciona hasta USD 3 000 a los profesores actuales para que regresen a la escuela y obtengan un certificado en una asignatura con escasez de maestros.³

INCENTIVOS BASADOS EN LOS CONOCIMIENTOS Y LAS HABILIDADES DE LOS MAESTROS

Varios países que deseaban premiar a los maestros por aumentar su eficacia se han concentrado en reconocer los nuevos conocimientos y habilidades, con programas que fijan expectativas claras acerca de lo que los profesores deben hacer para mejorar sus habilidades en áreas prioritarias. Odden *et al.* (2001) diferencian el

pago basado en los conocimientos y habilidades del pago por mérito que usaba las evaluaciones del director escolar como el método para determinar cómo dividir una cantidad fija de fondos para los maestros. También diferencian el pago basado en conocimientos y habilidades por escalafón que requerían a los maestros asumir responsabilidades adicionales mientras permanecían en el aula la mayor parte del día. La compensación basada en los conocimientos y habilidades reconoce que los maestros desarrollan nuevos conocimientos y habilidades a lo largo de su carrera y que éstos deberán incentivarse previa comprobación clara de los logros. En algunos casos, esto significa que los maestros avanzan a una nueva categoría del tabulador de sueldos o que reciben un bono único o anual por sus competencias demostradas. En **EUA**, esto se hace mediante evaluaciones externas, como las del NBPTS o PRAXIS III o evaluaciones basadas en la escuela a partir de rúbricas.

Evaluación del desempeño de los maestros

Con base en las negociaciones entre el Ministerio de Educación y la Asociación de Maestros de **Chile**, continuas entre 1991 y 2002, Chile creó el Incentivo a la Excelencia Pedagógica para reconocer a los maestros excelentes. El incentivo se basa en evaluaciones individuales utilizando el Marco para la Buena Enseñanza, pero no en calificaciones de pruebas de los estudiantes. Los maestros pueden ofrecerse como voluntarios para una evaluación dos veces dentro de cada uno de los cuatro niveles de años de experiencia. La evaluación se compone de dos partes, un examen escrito de conocimientos pedagógicos y de contenido y un portafolio de la enseñanza en la clase, incluyendo una observación en video. A los maestros puede otorgárseles un sueldo adicional por su excelencia. Se establece una cuota cada año, con base en presupuestos. Una vez que los docentes reciben el incentivo lo conservan, siempre y cuando sus evaluaciones sean satisfactorias y se encuentren en la misma área de experiencia. El programa incluye a maestros de primaria y de secundaria.⁴

En algunos estados de **Alemania**, los maestros pueden avanzar más rápido por los niveles salariales, con base en la evaluación de su desempeño. En **Baden-Wuerttemberg**, cada año 10% de los profesores de cada escuela pueden avanzar un paso en el tabulador de sueldos por un desempeño destacado. Además, las evaluaciones negativas pueden retrasar el avance hacia el próximo paso. En **North-Rhine Westphalia**, los pasos para los aumentos ya no son automáticos; el avance de los maestros depende de la evaluación de su desempeño cada dos a cuatro años.⁵

Países Bajos ha permitido que los consejos escolares locales establezcan sistemas de gestión de personal que incluyen oportunidades para que un número limitado de maestros avance a una escala más alta de sueldos o se mueva con mayor rapidez en su escala actual. Los presupuestos del personal basado en la escuela dan a las escuelas mayor discrecionalidad para otorgar a los maestros subvenciones o bonos relacionados con el desempeño. Las escuelas deciden las condiciones bajo las cuales se concederán dichos bonos o subvenciones y cuánto dinero están preparadas para gastar en ellos.⁶

Singapur tiene acaso el sistema de gestión del desempeño más amplio; proporciona bonos equivalentes a uno y a tres meses de sueldo basado en su calificación en una evaluación anual. Tanto los maestros como los evaluadores toman la evaluación muy en serio como parte del objetivo continuo de mejora de Singapur. El proceso de evaluación es bastante amplio, con una reunión de planificación al inicio del año escolar para fijar metas de logro de los estudiantes, desarrollo profesional y contribuciones a la escuela y la comunidad. Le sigue una reunión de revisión a medio año y una evaluación final basada en portafolios de trabajo, así como aportaciones de maestros veteranos y jefes de departamento o de materia que han trabajado con el docente. Además, los profesores pueden ganar bonos por contribuciones destacadas, individuales o en equipo, a la creatividad, el ahorro en costos o el apoyo a colegas, como se documenta en el portafolios de evaluación.

En algunas regiones de **Suiza**, los maestros deben terminar con éxito las evaluaciones propias y externas antes de avanzar a la siguiente etapa de la escala de salarios. Las evaluaciones externas utilizan un conjunto amplio

de criterios para determinar la elegibilidad de los maestros.⁷ **Zurich** estableció el “sistema de calificación de sueldo efectivo” en 1999, que aplica sólo a profesores en la etapa media de su carrera. No está disponible para maestros al final de su carrera, excepto en los casos en que haya una evaluación en verdad excelente. En la etapa media, se evalúa a los profesores y, si la evaluación es positiva, el maestro debe recibir un aumento de sueldo de entre 1% a 3% para cada uno de los siguientes cuatro años. Un equipo especialmente capacitado de representantes del comité escolar realiza la evaluación. El equipo observa al maestro en la clase, lo entrevista y revisa un informe preparado por él en el que describe los métodos pedagógicos empleados en el aula. Si la decisión de la evaluación es negativa, el maestro puede presentar su solicitud de nuevo después de un año de trabajo en las áreas de debilidad identificadas, pero no recibe un aumento de sueldo hasta que se logra una evaluación exitosa.

También en **Suiza, St. Gallen** inició en 2000 la “calificación sistemática de sueldo efectivo”. El tabulador de sueldos tiene cuatro grados con escalones dentro de cada grado. Los aumentos salariales de un escalón a otro son automáticos, pero no de un grado a otro. Cuando un maestro termina un grado, se le evalúa para promoverlo al siguiente grado. Sin una evaluación positiva, el maestro no puede ser promovido al siguiente grado o recibir un aumento salarial. El docente se reúne con un evaluador del comité escolar para llegar a un acuerdo con respecto a los criterios para la evaluación, que incluye tanto la autoevaluación como la evaluación externa en tres áreas: “organización e impartición de lecciones; interacciones con los alumnos, maestros y padres de familia, y participación en formación continua”.⁸

Las escuelas públicas de Cincinnati en **Ohio** (Odden y Wallace, 2008) establecieron un complejo sistema de compensación basado en los conocimientos y habilidades que incluía cinco niveles de carrera, con dos a tres escalones salariales en cada nivel, con base en 16 normas de enseñanza. Los maestros pasaban del nivel de Aprendiz al de Novato al aprobar el examen PRAXIS III con una calificación de por lo menos “2” en cada área de evaluación. Los maestros Novatos tenían que avanzar en cinco años al nivel de Carrera al recibir una calificación mínima de “3” en cada área de evaluación para conservar su empleo. El programa tenía un aumento salarial permanente para los maestros con un título o certificación adicional y complementos anuales que eran válidos para uno a tres años con base en la demostración de habilidades. Si bien el plan piloto fue aprobado por el sindicato magisterial y el consejo educativo, duró sólo tres años; pasado ese lapso los maestros votaron en contra de su continuación. Poco tiempo después, el superintendente se marchó y los miembros del consejo escolar que estaban en favor del programa fueron remplazados mediante elecciones. Una de las quejas principales fue que el sueldo de los maestros en el extremo superior del tabulador de sueldos anterior no estaba protegido con el nuevo sistema y esos maestros perdieron hasta USD 10 000 cada uno. Además, los profesores no creían que el sistema de evaluación fuera justo y les parecía demasiado complicado.

En el **Reino Unido (RU)** (Sclafani y Tucker, 2006), puede llegarse a la parte superior de la escala de salarios en cinco escalones, en un tiempo considerablemente menor que en muchos otros países. En 2000, el Órgano de Revisión de la Remuneración de los Maestros de Escuela (School Teachers’ Review Body, STRB) apoyó la propuesta gubernamental de implementar el pago relacionado con el desempeño para la escala superior del tabulador de sueldos, con base en ocho normas de enseñanza acordadas en el nivel nacional. Los maestros situados en la parte superior de la principal escala de sueldos pueden solicitar ser evaluados contra los estándares para traspasar el “umbral” de la escala superior de sueldos. Los estándares se dividen en cinco grupos: conocimientos y entendimiento (un estándar); enseñanza y evaluación (tres estándares); avance de los alumnos (un estándar); eficacia profesional más amplia (dos estándares), y características profesionales (un estándar). Los directores de **Inglaterra y Gales** fueron capacitados para terminar la evaluación, con los resultados confirmados por un evaluador externo. Esto marcó el primer uso del rendimiento de los estudiantes como parte de la evaluación de los docentes. Cerca de 80% de los maestros elegibles presentó su solicitud y alrededor de 95% de ellos avanzó al escalón uno de las escalas superiores en 2002.⁹ En las escalas superiores

de sueldo los maestros reciben salarios de 12-25% más altos. Por lo general los profesores avanzan a lo largo de la escala superior de sueldos cada dos años con base en evaluaciones anuales, aunque dicho avance no es automático. Los maestros que han cruzado el umbral deben mostrar un desempeño sustancial y sostenido y contribuciones a la escuela antes de que se otorgue un punto por desempeño.

Pago adicional por responsabilidades educativas adicionales. En 1990, el Comité Escolar del Consejo Nacional de Empleo, Educación y Formación (Schools Council for the National Board of Employment, Education and Training, NBEET) de **Australia** recomendó la creación de una clasificación nacional, Maestros con Habilidades Avanzadas (Advanced Skills Teacher, AST). Sin embargo, no todos los estados establecieron el programa AST. **Nueva Gales del Sur** comenzó el programa en 1992, seleccionando AST con base en sus contribuciones al desarrollo profesional de otros maestros, el desarrollo del currículo, el progreso de los estudiantes y la participación en la mejora de los resultados educativos de éstos, así como el apoyo a los maestros principiantes en su desempeño en la clase. Se les requirió operar bajo los mismos parámetros de carga de trabajo que todos los demás maestros y asumir varias actividades y responsabilidades adicionales. El plazo del estatus AST era de un año y la remuneración de cerca de AUD 1 200.¹⁰ Otros estados de Australia han añadido esta categoría a sus sistemas salariales.

En 1998, los gobiernos de **Inglaterra** y **Gales** crearon también el programa de Maestros con designación AST para proporcionar una trayectoria de carrera a maestros excelentes que no deseaban dejar el aula para asumir puestos administrativos. Se planificó que de 3% a 5% de los profesores recibirían esta designación. Los candidatos a AST presentan un portafolio que demuestra que han cumplido los estándares para el puesto. El portafolio debe ser evaluado como exitoso por un evaluador externo para que el maestro sea nombrado en un puesto AST. En ese papel, comparten sus habilidades en la práctica docente extendiendo su trabajo a muchas escuelas. Por lo general se les requiere que dediquen 80% de su tiempo a impartir sus propias clases y 20% a compartir buenas prácticas de enseñanza con maestros de otras escuelas. Los puestos AST son financiados por autoridades locales en el **RU** o por escuelas individuales específicas. Hay una escala salarial separada para AST y al ser nombrado como tal el maestro puede avanzar a la parte inferior de una escala de pago de cinco puntos. El sueldo varía también de acuerdo con los límites geográficos, definidos como: Inglaterra y Gales (excluyendo Londres), Área del Centro de Londres, Área de los Suburbios de Londres y Periferia. Los profesores que se encuentran en la parte superior de la escala salarial AST pueden ganar 43% más que los maestros veteranos que se encuentran en la cima de su tabulador de sueldos.¹¹

Los maestros experimentados en **Países Bajos** pueden asumir una función diferente como Plus Teacher (Maestro de Nivel Superior), reemplazando a colegas enfermos y también instruyendo a maestros principiantes mientras están en la escuela, y recibir un bono por asumir estas responsabilidades. Dichos puestos proporcionan una variación en la rutina, así como el reto de supervisar a personal nuevo.¹² En **Nueva Zelanda**, cada escuela secundaria puede nombrar a un maestro especialista que recibe un sueldo adicional de NZD 6 300 y una reducción de cuatro u ocho horas de deberes docentes a la semana, según el tamaño de la escuela, por asumir responsabilidades por el desarrollo profesional y la tutoría de otros maestros.¹³

INCENTIVOS PARA LA ENSEÑANZA EN ASIGNATURAS CON ESCASEZ DE MAESTROS

Los estudiantes se ven perjudicados cuando sus maestros no están calificados para enseñar las asignaturas específicas que imparten. Si bien el concepto de la oferta y la demanda no se aplica con claridad en la educación, los sindicatos magisteriales en **EUA** así como en otros países se han mantenido opuestos a la idea de usar incentivos para atraer a maestros calificados de materias específicas. Alegan que sugerir que los profesores de matemáticas o de ciencias son de alguna manera más importantes que los de inglés o de estudios sociales sembrará la discordia entre los maestros, que son un grupo muy democrático. Sin embargo, en **EUA**, los estados sin negociación colectiva han sido más activos en el establecimiento de dichos programas. Por ejemplo, 43% de

los distritos de **Texas** ofrecen incentivos a los profesores de asignaturas con escasez de maestros. **Utah** ofrece un bono de USD 5 000 a la firma para maestros de matemáticas y ciencias que permanecen en el distrito durante al menos cuatro años (National Council on Teacher Quality, 2008). Muchos distritos escolares de EUA ofrecen remuneraciones adicionales de USD 1 500 a USD 3 000 a los profesores en áreas con escasez de maestros. La ciudad de Nueva York ofrece ayuda para vivienda por hasta USD 15 000 de cambios de mudanza, pagos para el enganche de una casa o depósitos como fianza de departamentos y USD 400 al mes para vivienda durante dos años para atraer a maestros experimentados de matemáticas, ciencias y educación especial.

Los sistemas escolares de otros países de la OCDE han desarrollado incentivos financieros para atraer y conservar a profesores en áreas con escasez de maestros (Sclafani y Tucker, 2006), como enseñar en la lengua nativa en **Australia** e **Irlanda** o enseñar en francés en **Bruselas**. Además, **Inglaterra** y **Gales** han establecido programas de condonación de préstamos para maestros de matemáticas, ciencias, educación especial y tecnología. Los programas pagan todos los gastos de matrícula de la formación magisterial hasta por GBP 16 000 durante 10 años de enseñanza. También ofrecen un programa Golden Hello (Saludo Dorado) que proporciona GBP 4 000 por terminar con éxito el primer año de enseñanza en áreas con escasez de maestros. **St. Gallen** es el único cantón de **Suiza** que brinda asignaciones salariales por enseñar materias que enfrentan escasez de maestros. A pesar de estos esfuerzos, en 2003, los directores de los países participantes en un estudio de la OCDE de escuelas secundarias informaron que más de 30% de sus alumnos asistían a escuelas donde hay escasez de maestros en idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias y tecnología.

INCENTIVOS PARA LA ENSEÑANZA EN ESCUELAS SITUADAS EN ENTORNOS DIFÍCILES

Escuelas lejanas. Muchos países enfrentan dificultades para atraer a maestros a escuelas en zonas lejanas. Si el tabulador de sueldos es uniforme en todo un país, hay pocos incentivos para que los docentes de zonas metropolitanas se cambien a zonas lejanas y aisladas. Por tanto, algunos países han implementado incentivos monetarios o de ascensos. Aunque no se ha evaluado el efecto de proporcionar incentivos a los maestros por cambiarse a escuelas lejanas, los países pueden rastrear el grado en el cual los profesores calificados ocupan las vacantes de estas escuelas. Debe darse por hecho que los gobiernos nacionales o provinciales/estatales han establecido los niveles de sus subsidios como respuesta a la oferta y la demanda.

En **Australia**, el Remote Area Incentive Scheme (Programa de Incentivos por Zona Lejana) de **Queensland** (Sclafani y Tucker, 2006) brinda premios en efectivo de hasta AUD 5 000 para que el maestro viaje desde su zona lejana a una zona metropolitana de compras o para visitar a la familia, así como reconocimientos por permanecer en el puesto de hasta AUD 5 000 al año. **Dinamarca** proporciona alojamiento gratuito en zonas lejanas y escasamente pobladas, así como una computadora personal para el hogar y acceso a clubes de compras al mayoreo, en tanto que **Irlanda** proporciona una asignación anual de EUR 1 321 a maestros de escuelas en islas lejanas. **Nueva Zelanda** ofrece una Subvención de Oferta de Maestros de Alta Prioridad (High Priority Teacher Supply Allowance, HPTSA) de NZD 2 500 por enseñar en escuelas designadas como necesitadas de ayuda especial en contratación y conservación de profesores. El maestro HPTSA recibe subvenciones por transferencia y cambio para ir a la escuela y cambiarse a otra escuela después de haber enseñado ahí durante tres años. Los países también están usando incentivos mayores en zonas más lejanas. Por ejemplo, **Nunavit**, una provincia lejana de **Canadá**, ofrece incentivos significativos a los maestros de sus comunidades, que oscilan entre CAD 12 100 a CAD 28 350 al año y un bono adicional diario para vivienda de CAD 50 a CAD 75. Algunos países establecen que el servicio en escuelas lejanas sea un prerrequisito para el ascenso, como en **Corea** y **China**, donde los docentes que imparten clases en escuelas en zonas lejanas obtienen créditos para el ascenso a puestos de maestros de alto nivel o subdirectores.

En América Latina, **Chile**, **Perú** y **Bolivia** tienen incentivos financieros para alentar a los maestros a trabajar en escuelas rurales. **Chile** (Sclafani y Tucker, 2006) proporciona incentivos geográficos de hasta 30% de su sueldo

anual por trabajar en zonas distantes de las zonas urbanas o que representan el aislamiento geográfico, la pobreza extrema o un acceso difícil. **Perú** (Crouch, 2005) ofrece bonos rurales como uno de casi 20 incentivos y bonos que pueden agregarse al sueldo básico y que pueden representar 95% del salario total. Puesto que los salarios básicos en dólares reales son sólo 50% de lo que eran en la década de 1970, 5% del salario básico por enseñar en una escuela rural no proporciona un gran incentivo a los maestros que preferirían vivir en zonas metropolitanas o cerca de éstas. Una complicación adicional es que los docentes conservan el bono aunque la escuela ya no califique como rural debido a la urbanización o el maestro pueda haber sido transferido a una escuela no rural.

Bolivia (Urquiola y Vegas, 2005) basa sus sueldos en una compleja matriz de designaciones a las escuelas como urbanas, provinciales y rurales, credenciales obtenidas en los programas de formación magisterial y antigüedad. Enseñar en una escuela rural proporciona un aumento de 20% en la colocación en el sueldo inicial por encima de la enseñanza en una escuela provincial y urbana en cada nivel de credenciales de formación. Los niveles de formación oscilan entre interino (sin formación) y experimentado-certificado (sin formación formal pero con más de nueve años de enseñanza), ABD (terminó la formación pero no cumple un requisito para la certificación) y certificado (se graduó de la formación magisterial y terminó dos años de servicio en una escuela rural o provincial). La entrada a los niveles salariales más altos depende de que se esté certificado por completo. Cuando la experiencia se integra a la ecuación salarial, la ubicación representa sólo cerca de 9% del sueldo total. Hay dos bonos adicionales por enseñar en zonas rurales: los incentivos de Zona o Frontera de 20% del sueldo base mensual por enseñar en zonas inaccesibles o dentro de un perímetro de 50 kilómetros de las fronteras internacionales. El Incentivo a la Permanencia en el Área Rural Pobre (IPR), un incentivo rural permanente, proporciona un aumento de cerca de 10% del pago base mensual por enseñar y permanecer en zonas rurales pobres. Añadir estos bonos e incentivos a los incentivos y bonos máximos que un maestro puede recibir por todas las categorías de experiencia, ubicación, antigüedad y otras conductas, hace que la ubicación corresponda a cerca de 12.5% del sueldo total, quizá no suficientemente alto para atraer en realidad a los maestros a las zonas más remotas de Bolivia. En 2001 el ministerio abolió el requisito de enseñar en escuelas provinciales o rurales para obtener la certificación completa. Si bien esto permitió a más maestros entrar a los rangos salariales más altos, también eliminó el incentivo más fuerte para que los docentes trabajaran en escuelas rurales. Al igual que en **Perú**, Bolivia aún tiene escuelas designadas como rurales a pesar de la urbanización y maestros designados como rurales a pesar de haber sido transferidos a escuelas urbanas, probablemente debido a la resistencia a la nueva categorización escuelas y maestros y bajar los niveles salariales de los profesores involucrados.

Escuelas a las que es difícil dotar de personal. En tanto que las escuelas lejanas plantean un desafío significativo para atraer maestros, las escuelas urbanas y suburbanas que atienden a alumnos desfavorecidos enfrentan desafíos similares. Dadas las opciones entre puestos, los maestros a menudo seleccionan las escuelas con los mejores directores, los padres de familia más comprometidos y estudiantes que asisten a la escuela dispuestos a aprender. **Francia** ha establecido programas para contratar a maestros experimentados en escuelas que atienden a alumnos desfavorecidos en los suburbios de París al establecer puestos prioritarios que proporcionan beneficios adicionales con respecto a la colocación, formación y progreso en su carrera. Estos programas en efecto aumentaron el número de solicitantes completamente calificados, pero sólo 40% de ellos eran maestros experimentados. El sindicato magisterial se ha mostrado inflexible en sus exigencias de que el sistema actual de puntos de transferencias, que favorece la antigüedad entre otros factores, no se cambie.¹⁴ En **Nueva Zelanda**, una Staffing Incentive Allowance (Asignación de Incentivos por Dotación de Personal) de NZD 1 000 está disponible para los maestros por hasta tres años de enseñanza en escuelas designadas por la Secretaría de Educación como escuelas prioritarias.¹⁵ **Londres** (Ladd, 2007) ha aumentado en cerca de 12% los sueldos en sus escuelas para atraer maestros, pero aún tiene tasas de vacantes más altas que las de otras zonas del país. Goldhaber (2008) informa de programas de incentivos en **EUA**, e identifica 20 estados que han establecido

programas de incentivos para maestros dispuestos a trabajar en escuelas con problemas de dotación de personal. Además, algunos estados desarrollaron programas para atraer a los profesores a escuelas con bajo desempeño, ofreciendo incentivos anuales en efectivo, programas de condonación de préstamos y asignaciones para la vivienda. **Arkansas** proporciona remuneración de USD 4 000 por el primer año, USD 3 000 por los siguientes dos años y USD 2 000 al año a partir del cuarto año. El estado atribuye al programa la reducción del abandono de los maestros en el primer año de 19.7% en 2001-2002 a 7.1% en 2007-2008 (Arkansas Department of Education, 2009).

Muchos distritos grandes también brindan subvenciones de hasta USD 2 000 en Los Ángeles, **California** y Charlotte, **Carolina del Norte** a USD 3 000 en la Ciudad de Nueva York. Fairfax County, **Virginia** y Miami, **Florida** proporcionaron aumentos de 12% y 20% respectivamente por trabajar en las escuelas con desempeño más bajo y requirieron que la jornada laboral del maestro se extendiera una hora (Odden y Wallace, 2007). El sistema de Guilford County Schools (Escuelas del Condado de Guilford), **Carolina del Norte**, estableció un programa para sus 30 escuelas con los mayores problemas de dotación de personal; el programa ofrecía asignaciones para contratación y conservación que oscilaban entre USD 2 500 para maestros de escuela primaria, y USD 10 000 para profesores de álgebra. Además, los docentes de las Mission Possible Schools (Escuelas Misión Posible) del estado pueden obtener premios importantes por logro de sus alumnos de USD 2 500 a USD 4 000. Ingersoll (2008) informó que en el primer año del programa, el número de solicitantes de puestos en matemáticas aumentó de siete a 174.

Milanowski *et al.* (2007) trabajaron con grupos de enfoque en tres instituciones de formación magisterial, una grande pública urbana, una pequeña privada urbana y una grande pública no urbana, solicitando información con respecto a qué influiría en las elecciones de los candidatos maestros de escuelas atractivas o poco atractivas en las cuales enseñar. Se desarrolló una encuesta a partir de la información del grupo de enfoque, la cual se administró a más de 200 estudiantes de las tres instituciones. Quienes respondieron indicaron que una escuela con maestros de apoyo y un director conocido por entender la enseñanza y el aprendizaje serían la mayor influencia en su elección de esa escuela, aumentando la probabilidad de que aceptarían el empleo en 17%. Además, la flexibilidad curricular aumentaba la probabilidad en 10% y un buen programa de inducción en 9%, en tanto que un aumento de USD 5 000 al sueldo inicial lo incrementaba menos de 4%. El porcentaje de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios en la hipotética escuela tenía un efecto muy pequeño en la elección del trabajo, igual a un aumento de sueldo de cerca de USD 365.

Cuando se realizó el análisis dentro de cada tipo de institución, grande pública urbana, pequeña privada urbana y grande pública no urbana, Milanowski *et al.* (2007) encontraron que las respuestas a la calidad del director, el programa de inducción y la flexibilidad curricular eran más importantes que el aumento de sueldo para los encuestados en todas las escuelas, pero el tema del alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios fue un factor mayor para los alumnos de la institución pequeña privada urbana. Superar este factor requeriría un aumento del sueldo de cerca de USD 10 000. Para los estudiantes de la institución grande no urbana, el diferencial sería de alrededor de USD 9 100 para ellas y cerca de USD 5 800 para ellos. El análisis sugiere que mejorar la calidad de los directores puede ser más efectivo en cuanto a costos que niveles más altos de sueldo inicial, observando que se necesitarían casi USD 25 000 para vencer el efecto de un mal director para los alumnos de instituciones grandes no públicas. Sin embargo, Kirby, Naftel y Berends (1999) encontraron en un estudio de datos de 1979 a 1995 que en los distritos de alto riesgo con números altos de estudiantes muy desfavorecidos en **Texas**, un aumento salarial de USD 1 000 se vinculaba con una reducción de 6.2% en las tasas de abandono en comparación con el 1.0% de distritos de bajo riesgo y el 1.6% en distritos de mediano riesgo. También descubrieron que los maestros afroamericanos e hispanos tenían más probabilidad de permanecer que los profesores en general, 5% a 6% contra 2.9%. Las diferencias fueron significativas.

Los hallazgos de Milanowski *et al.* (2007) son congruentes con los resultados de la investigación de Hanushek, Kain y Rivkin (2004) de que para los maestros experimentados de **Texas** las condiciones de trabajo eran más importantes que las diferencias de sueldo al tomar la decisión de cambiar de escuela. Dado que sus conclusiones (Milanowski *et al.*, 2007) difieren de las de Clotfelter *et al.* (2008) con respecto a la permanencia, Milanowski *et al.* sugieren que pueden requerirse incentivos mayores para atraer a maestros nuevos preocupados por su formación para enseñar en escuelas con grandes necesidades que aquellos requeridos para retener a los que ya están en ellas. Se hacen dos advertencias; una es que una encuesta a maestros nuevos puede no proporcionar una representación precisa de las actitudes reales pues pueden repetir lo que escucharon de sus profesores acerca de la justicia social cuando estudiantes, en especial con respecto a la disponibilidad de enseñar en escuelas con alta participación de miembros de grupos minoritarios. La segunda es que la encuesta se llevó a cabo en un estado con un excedente de maestros, por lo que se espera mayor disposición de los alumnos a aceptar un empleo que no es su ideal.

OTROS INCENTIVOS FINANCIEROS

Incentivos para los maestros de alto desempeño. Inglaterra (Ross y Hutchings, 2003) proporciona un Fast Track Teaching Programme (Programa de Enseñanza de Vía Rápida) diseñado para alentar y desarrollar a los maestros nuevos prometedores con potencial de liderazgo. Los maestros de Vía Rápida reciben un incentivo por permanencia anual de GBP 2 000 por cada año de participación en el programa, así como instrucción, tutoría y participación en actividades de desarrollo de liderazgo. La meta es alentar a los maestros identificados a avanzar a puestos de liderazgo en un tiempo menor del usual.

Bonos por permanencia. Singapur creó el Programa de Continuidad, Experiencia y Compromiso (Continuity, Experience and Commitment Programme, CONNECT) para contraatacar el abandono de la profesión docente. El programa proporciona pagos por permanencia al retiro de los maestros, por encima de los del sistema de seguridad social disponibles para todos los empleados en Singapur. En 2001, como respuesta a la pérdida de maestros de matemáticas y ciencias que se emplearon en el sector privado, Singapur aumentó las cantidades del pago anual a SGD 4 200 a SGD 6 200 al año para maestros con uno a 15 años de experiencia y SGD 3 200 al año para maestros más experimentados. Además, pone algunos fondos disponibles para ser retirados cada tres a cinco años, con el fin de mantener la motivación de permanecer en la profesión. En la actualidad tiene un índice de conservación de maestros de 97%.

Fondos para el desarrollo profesional individual. Además de 100 horas de desarrollo profesional disponible para cada maestro, **Singapur** brinda reembolsos de SGD 400-700 al año por gastos incurridos para mejorar sus conocimientos y habilidades. Los profesores pueden adquirir programas de cómputo, tomar cursos de un idioma extranjero o de computación, integrarse a organizaciones profesionales, suscribirse a publicaciones periódicas o participar en actividades para aumentar su conciencia cultural. También pueden solicitar licencias de tiempo completo o tiempo parcial para participar en actividades de desarrollo profesional; dichas licencias son financiadas en parte por el Ministerio de Educación. Pueden estudiar o viajar al extranjero, enseñar en una escuela internacional o trabajar en el sector privado para entender mejor las aplicaciones de la asignatura que imparten. El objetivo es mejorar sus habilidades profesionales para brindar un mejor servicio a los estudiantes de Singapur.

Apoyo adicional en el entorno laboral. En 2003, **Inglaterra** desarrolló un programa, Raising Standards and Tackling Workload – a National Agreement (Elevando los Estándares y Atacando la Carga de Trabajo – un Acuerdo Nacional) (Teacher Development Authority, 2003) para mejorar las condiciones de trabajo de los maestros. En una encuesta realizada por PricewaterhouseCoopers, los docentes habían mencionado que dedicaban dos tercios de su tiempo a actividades no relacionadas con la enseñanza. Puesto que la carga de trabajo de los maestros fue aducida como una razón principal para las jubilaciones y el abandono por parte

de estos profesionales, el nuevo programa reducía las cargas de trabajo al reducir el número total de horas en el contrato del maestro, proporcionando un tiempo de planificación garantizado, reduciendo los requisitos de trabajo de papeleo y añadiendo personal de apoyo para brindar servicios administrativos rutinarios, ayudar a los maestros y apoyar a los alumnos. Los empleados de apoyo, incluyendo becarios y personal administrativo, técnico y de asistencia en el aula eran reconocidos como miembros importantes del equipo de la escuela y el programa creó nuevas trayectorias de carrera en tres áreas: pedagógica, conductual/orientación y administrativa/organizacional. Hopkins y Ahtaridou (2008) informaron que añadir personal de apoyo tuvo un impacto positivo en la enseñanza, la satisfacción de los maestros en el trabajo, el estrés y la carga de trabajo, así como en el aprendizaje y la conducta de los alumnos. El propósito del programa fue asegurar mejores ambientes de aprendizaje para los estudiantes y un mejor ambiente de trabajo para los profesores.

Uso flexible del tiempo del maestro. La flexibilidad en la manera en que los maestros utilizan su tiempo puede ser un incentivo importante para algunos. Por ejemplo (Jacobson, Hickcox y Stevenson, 1996), los planes de sueldo diferido para licencia, disponibles en **Canadá** desde la década de 1970 y más recientemente en algunos distritos escolares de **EUA**, permiten a los maestros diferir una parte de su sueldo cada año para permitirles programar una licencia con goce de sueldo más adelante. Esta licencia puede ser utilizada para fines de estudio o para viajar a aprender acerca de otros sistemas educativos. **Singapur** (Sclafani, 2008) permite a los maestros acumular un mes de sueldo completo por servicio de 50% del tiempo o la mitad de sueldo por estudio de tiempo completo por cada año de servicio, hasta 12 meses. Los maestros pueden usar este tiempo en cualquier manera que beneficie al sistema educativo de Singapur. Ejemplos de las actividades emprendidas incluyen estudios adicionales en Singapur o en el extranjero, enseñanza en una escuela independiente o del extranjero o trabajo en el sector privado para aprender más acerca de las aplicaciones de los conocimientos y habilidades enseñados. Otra versión de flexibilidad en el uso del tiempo es la oportunidad para que los maestros de alto nivel realicen una mayor variedad de tareas y reduzcan su programa de trabajo con o sin una pequeña reducción salarial (OCDE, 2005). Algunos distritos locales de **Noruega** permiten a los maestros veteranos reducir su tiempo de enseñanza y su tiempo de trabajo en general para participar en actividades de desarrollo profesional, dar tutoría a maestros nuevos, desarrollar currículo y dar asesoría a otras escuelas. **Brandenburgo, Alemania** permite a los profesores reducir el tiempo de enseñanza en 50% por una reducción de sueldo de 20%, oportunidad que acepta cerca de 10% de los maestros. Para retener a los maestros más experimentados, **Países Bajos** permite que aquellos con más de 52 años de edad soliciten una reducción en su programa de deberes por una reducción más pequeña de su sueldo. Por ejemplo, un docente que tiene 52-55 años de edad puede reducir sus horas de trabajo en 10% por una reducción salarial de 2.5%; para maestros que tienen 56 años de edad o más, la reducción es de 20% en el tiempo por una reducción salarial de 5%. Esto ha sido popular entre los maestros, con una participación de los docentes elegibles de cerca de 40%.¹⁶

INCENTIVOS BASADOS EN EL DESEMPEÑO EN EL AULA MEDIDO POR LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN EXÁMENES EXTERNOS

Durante los últimos 20 años, muchos países y provincias/estados han establecido sistemas a gran escala que examinan a todos los estudiantes, más que a una muestra representativa de los mismos, en ciertos niveles de grado. Esto ha generado una oportunidad de utilizar los resultados del examen para establecer un vínculo entre el rendimiento de los estudiantes y la eficacia del maestro, creando una nueva responsabilidad para los profesores y la posibilidad de asociar la compensación con su eficacia. Éste ha sido el caso en **Chile, México y EUA**. En la sección sobre la eficacia de este capítulo se describen los programas de **Chile y México**. A todos los estados de **EUA** se les requiere, conforme con la ley Ningún Niño se Queda Atrás (No Child Left Behind, NCLB) de 2002, que establezcan sistemas estatales de pruebas e informen públicamente de los resultados de los grados tres a ocho y, una vez en educación preparatoria, en lectura y matemáticas. Esto ha proporcionado una rica base de datos que permite a más estados conectar a escuelas y, en algunos estados, a los maestros,

con los resultados de los alumnos en sus pruebas. Algunos estados han implementado programas de pruebas a gran escala en la década de 1990 y los han utilizado para establecer programas de reconocimiento e incentivos escolares.

Incentivos para las escuelas de alto desempeño. La Secretaría de Educación de São Paulo, **Brasil** puso en marcha en 2007 un sistema de incentivos por desempeño que premiaba a los equipos escolares por cumplir o exceder los objetivos de desempeño por el logro de los estudiantes, la matrícula, las tasas de graduación y de abandono, así como la asistencia y la estabilidad de los profesores. Los maestros de escuelas que cumplen con todos sus objetivos reciben hasta tres meses adicionales de sueldo, con el pago proporcional a los niveles de logro de la escuela. Las escuelas que exceden sus metas reciben incentivos adicionales. El programa no ha sido evaluado y continúa. **Inglaterra**, como parte de su sistema de gestión del desempeño, estableció el School Achievement Awards Scheme (Programa de Reconocimiento por Logro Escolar) que otorga bonos al personal compartido por todos los maestros de las escuelas que han demostrado un gran logro o una mejora rápida. Cerca de 30% de las escuelas se identifican cada año para recibir premios.

En **EUA**, el estado de **Alaska** (Prince *et al.*, 2008) tiene el Public School Performance Incentive Program (Programa de Incentivos por Desempeño para Escuelas Públicas) que premia a las escuelas que promedian un avance de más de un año en lectura, escritura y matemáticas de los estudiantes tal como se miden en los exámenes estatales. Los miembros del personal reciben recompensas que oscilan entre USD 2 500 y USD 5 500 para el personal certificado, y entre USD 1 000 y USD 2 500 para el personal no certificado, dependiendo de la cantidad de crecimiento adicional logrado por la escuela. **California** ha tenido un programa de Distinguished Schools Awards (Premios para Escuelas Distinguidas) desde 1986, con los que se reconocen a escuelas primarias y secundarias en años alternados. Sin embargo, el reconocimiento es honorífico, no financiera. Para 2009, las escuelas tienen que mostrar no sólo progreso en la mejora del logro de los estudiantes, sino también que están reduciendo la diferencia en logro entre los estudiantes de diferentes subgrupos dentro de sus escuelas.

El estado de **Florida** ha contado con un School Recognition Program (Programa de Reconocimiento a Escuelas) desde 1999 que premia a las escuelas que reciben una designación de "A" en el sistema de rendición de cuentas; las escuelas que consiguen una mejora ejemplar al optimizar por lo menos un grado o mantener la mejora el siguiente año escolar y escuelas alternativas que reciben una calificación de "Mejorando" o que mejoran al menos un nivel. La cantidad total otorgada a las escuelas en 2008 fue de cerca de USD 150 millones, distribuidos a USD 85 por alumno matriculado de tiempo completo en la escuela elegible. Los fondos pueden usarse para bonos para el personal, compra de materiales educativos, equipo o la adición de personal temporal para ayudar a la escuela a mejorar su desempeño. Queda en manos del personal y del comité consultor de la escuela decidir cómo gastar los fondos y, si seleccionan los bonos de personal, también deberán determinar qué personal los recibirá y cuán grande es el bono para cada persona. Si el comité no puede decidir para el 1º de noviembre, los fondos se dividirán a partes iguales entre todos los miembros del personal.

Durante la última década la legislación de **Florida** ha desarrollado y eliminado ideas para vincular los sueldos y bonos individuales de los maestros con el rendimiento de los estudiantes. En 2003 se estableció el Teaching Salary Career Ladder Program (Programa de Escalafón de Sueldos en la Enseñanza) de BEST con un plan piloto financiado por cuatro distritos escolares de condados. Si bien cada distrito desarrolló su propio plan, se recomendó como modelo el Programa de Promoción a Docentes (Teacher Advancement Program, TAP).¹⁷ TAP estableció un escalafón de cuatro escalones con asignaciones salariales adicionales conectadas a cada nivel. El plan piloto se canceló después de un año y el programa fue revocado en 2005 por la preocupación acerca del costo estimado de USD 650 millones. Pese a la eliminación del programa, aún se requiere que los distritos desarrollen planes para vincular el sueldo de los maestros con su desempeño. En 2006 se incluyó en el presupuesto estatal el programa los Maestros Especiales son Premiados (Special Teachers Are Rewarded, STAR)

para premiar a 25% de los maestros con un bono de 5%, con base en el logro de sus alumnos. Debido a la oposición del sindicato y de los docentes, STAR fue remplazado en 2007 por el Programa de Reconocimiento al Mérito (Merit Award Program, MAP). El MAP permite a los distritos desarrollar planes con base en incentivos para grupos de maestros o maestros individuales acordados como parte del proceso de negociación colectiva. Los distritos pueden desarrollar planes y solicitar al estado financiamiento para implementar el programa. Sólo un tercio de los distritos había presentado su solicitud para el año escolar 2007-08 (Chait, 2007). Ninguno de estos programas ha sido evaluado.

En 2006, el estado de **Texas** en **EUA** creó y financió el mayor programa de incentivos para maestros del país, el Texas Award for Educator Excellence (Reconocimiento de Texas al Educador de Excelencia). El programa tiene tres componentes. Primero, la Beca del Gobernador para el Educador de Excelencia (Governor's Educator Excellence Grant, GEEG), proporciona subvenciones de tres años a 99 escuelas que se encuentran en el tercio superior de escuelas que atienden a estudiantes desfavorecidos y que reciben una calificación del sistema de rendición de cuentas de ejemplar o reconocida. Las escuelas diseñan sus propios planes y se les requiere usar los incrementos en las calificaciones de los alumnos en sus pruebas y las medidas de la colaboración de los maestros; asimismo, pueden añadir mediciones subjetivas opcionales de colaboración del docente, enseñanza en puestos difíciles de dotar de personal e iniciativa y compromiso por parte del maestro. La evaluación del primer año analizó sólo los planes y las actitudes de los maestros. Aunque el programa recomendaba recompensas mínimas de USD 3 000, éstas en promedio quedaron entre USD 2 897 y USD 3 726, y las reales, entre USD 100 y USD 10 937. La evaluación inicial encontró que los maestros se mostraban en general positivos con respecto al programa, tal vez en parte debido a su participación directa en su diseño en el nivel escolar. En las encuestas celebradas a mitad del año y en la primavera, los docentes indicaron que habían cambiado su práctica para concentrarse en las conductas vinculadas con el logro más alto de los alumnos y los maestros que recibían premios tenían más probabilidades de informar que habían cambiado su práctica de esta manera. Los maestros no informaron que el programa había reducido su colaboración o bajado su moral. Evaluaciones futuras considerarán si hay cambios resultantes en el logro de los estudiantes y en la rotación de los maestros.

El segundo componente del plan **Texas** es el Programa Beca para el Educador de Excelencia de Texas (Texas Educator Excellence Grant Programme, TEEG), que otorga incentivos a los profesores que trabajan en escuelas que atienden a proporciones de estudiantes desfavorecidos, los cuales se ubican en la mitad superior de la distribución del estado y que han conseguido puntuaciones altas o bien, una gran mejora de las calificaciones en las pruebas de rendición de cuentas del estado. El programa requiere que 75% de los fondos se destinen a maestros que la escuela determinó, con medidas objetivas, que han demostrado tener un impacto en el logro y la colaboración de los alumnos. Más de 97% de las escuelas elegibles solicitaron las becas en el primer año del programa. La participación en el programa es menos estable que el GEEG de un año a otro debido a la volatilidad de las calificaciones de Mejora Comparable y las restricciones presupuestales. Si bien el programa recomienda recompensas mínimas de USD 3 000, las máximas suelen ser menores que esta cantidad. Como en el GEEG, las evaluaciones mostraron que los maestros tenían en general una actitud positiva con respecto al programa e informaban que habían implementado más prácticas en el aula vinculadas con el logro más alto de los estudiantes, pero los maestros no atribuían ese cambio al programa. Los evaluadores sí encontraron un agudo aumento en la rotación de maestros entre aquellos que no recibían recompensas o que recibían recompensas pequeñas, así como un marcado aumento en la permanencia de los docentes entre aquellos que recibían bonos altos. Esto es exactamente lo que Lazear (2003) sugirió: uno de los grandes valores de los incentivos es su efecto en la selección: los maestros más eficaces permanecen mientras los menos eficaces se marchan. La pregunta por responder en evaluaciones futuras es si son los maestros más eficaces los que reciben premios grandes y permanecen en las escuelas.

El tercer componente del programa de **Texas**, el Premios del Distrito para la Excelencia Docente (District Awards for Teacher Excellence, DATE), requirió que los distritos desarrollaran e implementaran un plan de reconocimientos para todo el distrito o para algunas escuelas. Éste es el único plan que se centra en distritos y permite a éstos ofrecerse como voluntarios para participar. Poco más de la mitad de los planes distritales hizo que todas las escuelas fueran elegibles para participar, en tanto que 40% de la participación limitada a un grupo selecto de escuelas y cerca de 7% utilizaron los fondos para implementar el TAP. La revisión del año inicial del programa se incluyó en la evaluación TEEG (Springer *et al.*, 2008). Al menos 60% del premio otorgado debe emplearse para estimular a los maestros de aula de los distritos escolares de Texas que son los más eficaces para mejorar el rendimiento de los estudiantes. El otro 40% puede usarse para becas de los maestros, tutores de los maestros, incentivos a los directores, remuneraciones a los empleados de otras escuelas y elementos del TAP. Springer *et al.* (2008) revisaron el programa pero éste no ha sido evaluado en forma completa.

Carolina del Norte y **Texas** han utilizado la información de sus programas de pruebas de rendición de cuentas en todo el estado como la base para ofrecer bonos a escuelas por alto desempeño o crecimiento. Ni Texas ni Florida han evaluado aún los programas para descubrir su impacto en el logro de los estudiantes, aunque Texas planea continuar sus evaluaciones y buscará evidencia del impacto. **Arizona** y **Missouri** establecieron programas magisteriales de escalafón que recientemente fueron evaluados utilizando información de las pruebas estatales. Los resultados de las evaluaciones de los programas de Arizona, Missouri y Carolina del Norte se encuentran en la sección sobre eficacia de este capítulo.

Ciertos distritos escolares de **EUA** (Koppich, 2008) han implementado programas de pago por desempeño, aunque sus estados tal vez no lo hayan hecho. Houston (Behrstock y Akerstrom, 2008) ha tenido una serie de programas de pago por desempeño desde 1976 y el más reciente, el programa ASPIRE, creado en 2006, es ahora el programa más grande de pago por desempeño de **EUA**. Si bien el plan actual encontró una oposición importante en su primera reiteración porque sólo un segmento de maestros que enseñaban las materias y los grados examinados era elegible para recibir premios, fue totalmente renovado usando el modelo del Sistema de Análisis Estadístico (Statistical Analysis System, SAS) de Sanders, un análisis de valor agregado, para hacer que todo el personal fuera elegible para por lo menos algunos pagos. A los maestros se les premia por valor agregado cuando las calificaciones de avance de sus alumnos se encuentran en los dos cuartiles superiores de las asignaturas medidas por los exámenes estatales de **Texas** o el Stanford 10, un examen nacional referenciado a estándares. Todos los maestros y el personal de apoyo tienen acceso a los bonos para toda la escuela si su escuela se ubica en los dos cuartiles superiores de escuelas demográficamente similares; si su escuela califica en los dos cuartiles superiores del progreso en comparación con las escuelas designadas como referencia por la agencia educativa estatal; si su escuela obtiene una calificación de ejemplar o reconocida, o si 70% o más de las calificaciones de escritura de los estudiantes cumplen con el estándar de preparación del colegio en los grados 4, 7 u 11 o los dos cuartiles superiores en mejora. La cantidad total de recompensas para el maestro oscila entre USD 0 - 7 800; para el personal de apoyo educativo, entre USD 0 - 1 450; para los ayudantes de los maestros, entre USD 0 - 850, y para personal de apoyo operativo, entre USD 0-500. El sindicato y las organizaciones magisteriales continúan presentando objeciones al programa y a declaraciones de que ha reducido el abandono o aumentado el rendimiento de los estudiantes. El representante del sindicato magisterial más grande cree que el trabajo futuro en el sistema debe incluir la participación de maestros y organizaciones magisteriales. Opina también que el sistema es demasiado complicado para que los maestros comprendan qué hicieron para recibir el premio.

El Sistema de Revisión y Compensación Alternativa de Toledo (Toledo Review and Alternative Compensation System, TRACS), desarrollado en 2002 (Koppich, 2008), proporciona tres vías: TRACS A ofrece desarrollo profesional a los maestros que requieren cursos compensatorios; TRACS B, para bonos basados en la escuela por rendimiento de los estudiantes, y TRACS C, por el desempeño individual del maestro y su elegibilidad para un

bono adicional de 15% arriba del sueldo base. TRACSC requiere que los maestros tengan al menos cinco años de experiencia exitosa y les permite avanzar por un escalafón. Los maestros de carrera, el primer nivel, se concentran en un área del logro de los estudiantes. Los maestros eficaces ayudan a otros maestros como revisores de pares y desarrolladores de currículo y los maestros Distinguidos atienden en escuelas de gran necesidad al menos durante tres años. La evaluación ya está en marcha y comparará las calificaciones de los estudiantes en la prueba para los maestros TRACS con calificaciones similares de alumnos de maestros no TRACS.

INCENTIVOS NO FINANCIEROS

Delegación y mayor autonomía escolar. Nicaragua (Parker, 2005) comenzó a descentralizar el control de sus escuelas en 1993 para acercar la educación a la comunidad, aumentar los recursos financieros disponibles para la educación, y aumentar la eficacia en el uso de los recursos humanos y financieros en las escuelas. Las escuelas tienen la opción de volverse autónomas, con base en un voto de 80% del personal de una escuela. Las escuelas autónomas crearon consejos escolares que incluían a padres de familia, profesores, el director de la escuela y un alumno sin derecho a voto. Los consejos toman decisiones en cuanto a la contratación y el despido del personal y los directores. Pese a que muchos maestros que votan por escuelas autónomas esperan recibir bonos por el aumento en las cuotas obligatorias con las que los padres contribuyen, estos bonos se redujeron en gran medida cuando en 1995 las cuotas se prohibieron para las escuelas primarias y se limitaron en tamaño para las secundarias. Los bonos fueron eliminados, por ley, para todas las escuelas en 2002. En un programa separado, los maestros de escuelas primarias recibían hasta 30% de los sueldos base en incentivos del Banco Mundial por asistencia de los alumnos y en bonos locales del consejo escolar. Para maestros de secundaria, el rango sube hasta 50% del sueldo base. A pesar de estos dos programas de bonos, Parker no encontró diferencias entre las escuelas autónomas y centralizadas en términos de logro de los estudiantes, aunque las escuelas autónomas tienen alumnos más jóvenes y adinerados, así como mejores recursos e infraestructura. La autora sugirió que se requiere investigación adicional y se preguntó si la inestabilidad de los incentivos para maestros ha limitado su efecto en la conducta de éstos.

Condiciones de trabajo positivas. Darling-Hammond (1997) ha debatido el tema de las condiciones de trabajo como una fuente importante de satisfacción y permanencia de los docentes. Encontró una fuerte asociación entre los maestros que planean permanecer en la enseñanza y sus opiniones sobre la calidad del apoyo proporcionado a los maestros por parte de la administración de la escuela, así como la disponibilidad de recursos y la capacidad de los maestros para influir en las decisiones escolares. Otras encuestas de maestros han demostrado que es la falta de tales entornos de trabajo positivos lo que contribuye a las altas tasas de abandono de las escuelas con gran pobreza y las escuelas con grandes poblaciones de alumnos pertenecientes a grupos minoritarios (Loeb, Darling-Hammond y Luczak, 2005). Los maestros de **Inglatera** y **Gales** (OCDE, 2005) respondieron muy favorablemente al acuerdo de 2003 Elevando los Estándares y Atacando la Carga de Trabajo. Este acuerdo redujo la cantidad de tareas administrativas/de oficina asignadas a los maestros al añadir personal de apoyo y brindarles mejor formación para asumir esas responsabilidades. También introdujo planificación garantizada adicional, preparación y tiempo de evaluación para los maestros. Más de 97% de los maestros encuestados para el Departamento de Educación y Habilidades en 2004 respondieron que la enseñanza y el aprendizaje habían mejorado debido al acuerdo y cerca de la mitad informó que las cargas de trabajo de los profesores se habían reducido en general.

En **EUA**, en un estudio de **California** en el que se usó información de encuestas a maestros relacionada con los datos del distrito sobre sueldos y patrones de dotación de personal, Loeb, Darling-Hammond y Luczak (2005) examinaron la conexión entre el abandono de los maestros y la demografía de los estudiantes, las condiciones de trabajo y el sueldo. Encontraron que los sueldos y las condiciones de trabajo, como las clases grandes, los problemas en las instalaciones, los programas escolares basados en **multi-tracks** cursos múltiples y falta de

libros de texto, son factores fuertes y significativos en la rotación de maestros. Una vez que se toman en cuenta esos factores, la demografía de los estudiantes se convierte en un factor menor en la decisión de un maestro de dejar una escuela. Quartz *et al.* (2004), al estudiar a graduados de un programa de formación magisterial de elite centrado en la preparación para la enseñanza en escuelas en el centro de ciudades, obtuvieron resultados similares y sugirieron que la demografía de los estudiantes puede aparecer como un sustituto de las malas condiciones de trabajo, ya que las escuelas con gran pobreza y gran proporción de alumnos pertenecientes a grupos minoritarios muy a menudo proporcionan malas condiciones de trabajo. Si bien se sugiere que los maestros abandonan las escuelas con grandes necesidades porque no se sienten preparados para cubrir los requerimientos de los estudiantes de las ciudades, los graduados del programa de todas maneras dejaban las escuelas citadinas a pesar de su formación especial. Los maestros informaron que se iban a escuelas con mejores condiciones de trabajo y más oportunidades de aprender y crecer.

Exámenes externos. Los estudios de PISA y Extensión de PISA (PISA-Extension) en **Alemania** (Juerges, Richter y Schneider, 2004) que comparan a los estados con y sin exámenes externos de salida han concluido que la rendición de cuentas en la forma de exámenes externos de salida genera un mayor logro de los estudiantes en matemáticas y en lectura del alemán, sobre todo en las escuelas secundarias cuando los exámenes son inminentes. Utilizando encuestas de estudiantes y padres de familia, el estudio concluyó que los maestros de matemáticas en los estados con exámenes externos de salida ejercen más presión en sus alumnos para que tengan un buen desempeño, haya clases más disciplinadas y plantean ejercicios que son más innovadores y menos repetitivos que los maestros de matemáticas de estados sin estos exámenes. Por tanto, aun sin conexiones específicas del pago del maestro con el desempeño del alumno, Juerges *et al.* (2004) concluyen que los profesores valoran su reputación y aumentan su esfuerzo si el resultado de sus esfuerzos, las calificaciones de los alumnos en las pruebas, se medirá y publicará, como se hace en los estados con exámenes externos de salida. Mantener la reputación es un incentivo para trabajar más arduamente en pro de un alto desempeño.

Desarrollo de nuevos sistemas salariales. En tanto que los distritos, los estados y países han creado programas de incentivos, sólo unos cuantos han reemplazado el tabulador de sueldos con un nuevo sistema. El sistema de escuelas públicas de **Denver** es tal vez el más conocido, porque desarrolló su programa en colaboración con el sindicato magisterial y está financiado por un excedente fiscal a largo plazo colocado en un fideicomiso administrado por el distrito y el sindicato. El programa reemplaza el tabulador único para sueldos con componentes opcionales seleccionados por el maestro entre mayores conocimientos y habilidades, disposición para enseñar en escuelas a las que es difícil dotar de personal o asignaturas con escasez de maestros, calificaciones de los estudiantes en exámenes y evaluaciones anuales. El programa es voluntario para maestros experimentados y requerido para maestros nuevos que entren al distrito después de 2006. Aunque la evaluación no se ha terminado, Koppich (2008) cita datos que muestran un interés bastante mayor en enseñar en escuelas a las que es difícil dotar de personal y difíciles de servir (gran pobreza): el número de solicitantes de transferencia a las escuelas a las que es difícil dotar de personal aumentó por un factor de ocho. En una revisión del plan piloto de 16 escuelas, el Community Training and Assistance Center (Centro de Asistencia y Formación Comunitaria) (2004) encontró que los maestros informaban que había una mayor concentración en el logro de los estudiantes y el uso de información sobre dicho logro. Sin embargo, los maestros aún tenían conflictos de confianza en el programa y sus percepciones acerca de si éste era justo, y creían que las evaluaciones de los directores no eran congruentes. No les parecía que hubiera suficiente concordancia entre los sistemas de educación, evaluación, recursos humanos y desarrollo profesional. En el capítulo 7 se analiza en profundidad el tema de la concordancia.

El *Vaughn Next Century Learning Center*, una escuela autónoma de Los Ángeles, **California** (Kellor, 2005) proporciona un ejemplo excelente de un nuevo método de incentivar a los maestros. Aunque se trata de una sola escuela, su estrategia podría aplicarse de manera más amplia. El plan fue diseñado por un comité del

personal y aprobado por un comité rector con el entendimiento de que se afinaría con el tiempo, con base en la identificación de aspectos mediante encuestas anuales al personal que podría beneficiarse con el cambio. La escuela utiliza escalones salariales estándar para los primeros 11 años y brinda un escalón adicional a los 15 años de experiencia. Además, proporciona complementos de USD 1 000 a USD 6 000 al sueldo por credenciales, como una maestría o 30 créditos adicionales en educación, Certificado del National Board, Credencial de Enseñanza Elemental (por ejemplo, para nivel primaria) o certificado de Maestro de Demostración. Los complementos basados en la competencia que suman USD 13 000 pueden recibirse anualmente en el Nivel Uno, hasta USD 3 500 por una mayor competencia en profundidad en temas esenciales, como habilidades de lectura, tecnología o gestión de la clase; o el Nivel Dos, hasta USD 5 000 por aumento en la amplitud y la profundidad, por ejemplo, en asignaturas o estrategias para aprendices del idioma inglés; o el Nivel Tres, hasta USD 4 000 por altos niveles de desempeño docente además de un alto desempeño en los Niveles Uno y Dos. En 2003-04, la escuela añadió un Nivel Cuatro, Maestro Distinguido, para quienes hubieran tenido el estatus de Nivel Tres durante cinco años. Los complementos basados en la competencia se evalúan usando rúbricas detalladas basadas en *Framework for Teaching* de Danielson (2008) y sus cuatro niveles de desempeño. Las calificaciones de un supervisor, un colega y la autoevaluación cuentan por igual en la calificación final.

El programa de incentivos de Vaughn era obligatorio para todos los maestros nuevos y voluntario para aquellos con menos de cinco años de experiencia, aunque a solicitud del maestro, en un momento dado todos eran elegibles para participar. En el segundo año, la escuela añadió un School-Based Performance Award (Reconocimiento al Desempeño Basado en la Escuela), a partir del logro de los estudiantes de toda la escuela en tres exámenes, con metas fijadas para el progreso en cada uno y de las calificaciones en la boleta correspondiente. Si la escuela cumplía sus metas, cada maestro y administrador recibían premios iguales. El sistema fue cambiado después para utilizar el nuevo sistema estatal, el Índice de Desempeño Académico (Academic Performance Index, API), y la escuela proporciona recompensas de USD 2 000 por maestro utilizando los criterios del API. El Consorcio para la Investigación de Políticas en Educación (Consortium for Policy Research in Education, CPRE), University of Wisconsin, realizó una evaluación de la escuela empleando el modelo lineal jerárquico para comparar las calificaciones de los estudiantes en pruebas y las calificaciones de los maestros en la evaluación de competencia. La evaluación encontró una correlación estadísticamente significativa entre las calificaciones de lectoescritura de los profesores y el logro de los estudiantes en lectura en el Stanford Achievement Test (Prueba de Aptitudes Stanford), SAT9, así como los incrementos en matemáticas y lengua. La escuela ha excedido sus metas del API cada año desde su inicio y es una de las escuelas públicas o autónomas con desempeño más alto en California, a pesar de su población de estudiantes desfavorecidos.

El estado de **Minnesota** desarrolló un sistema de Compensación de Calidad para Maestros (Quality Compensation for Teacher, Q-Comp) que permitía a los distritos escolares, en colaboración con la organización exclusiva de negociación colectiva de los maestros, designar nuevos tabulador de sueldos con base en los componentes requeridos. A cambio, el distrito recibe USD 260 por cada estudiante de tiempo completo que se registra en el distrito para implementar el programa. Según las directrices estatales, el acuerdo alternativo sobre el sistema de pago profesional de los maestros debe:

- (1) describir en qué manera los docentes pueden lograr desarrollo profesional y compensación adicional.
- (2) describir en qué manera el distrito escolar, el distrito escolar intermedio, el sitio escolar, o la escuela autónoma brindará a los maestros opciones de desarrollo de carrera que les permitan conservar roles primordiales en la educación de los alumnos y facilitar el desarrollo profesional centrado en el sitio que ayude a otros maestros a mejorar sus habilidades.
- (3) reformar el tabulador de sueldos de “escalones y carriles” y basar al menos 60% de cualquier aumento en la compensación en el desempeño de los maestros utilizando:

- (i) los aumentos en logro de los alumnos de toda la escuela o los resultados de la evaluación estandarizada seleccionados localmente, o ambos;
 - (ii) medidas del logro de los estudiantes;
 - (iii) un programa de evaluación objetiva que incluya:
 - la evaluación individual de los maestros en concordancia con el plan de mejora educativa... y el plan de desarrollo de personal... y
 - evaluaciones objetivas empleando criterios múltiples llevadas a cabo por un equipo seleccionado en el nivel local y capacitado con periodicidad que entienda la enseñanza y el aprendizaje.
- (4) Proporcionar actividades de desarrollo profesional continuas con base en el sitio, para mejorar las habilidades de educación y aprendizaje que concuerdan con las necesidades de los alumnos..., congruentes con el plan de desarrollo del personal... y dirigidas durante el horario escolar por maestros líderes capacitados como el director o maestros tutores.
- (5) Permitir a cualquier maestro de un distrito escolar, distrito escolar intermedio, sitio escolar o escuela autónoma participante que implemente un sistema alternativo de pago integrarse a ese sistema sin una cuota u otro límite.¹⁸

En 2002, el sistema Minneapolis Public Schools (Escuelas Públicas de Minneapolis) (Koppich, 2008) desarrolló un nuevo sistema salarial, Pago Profesional (Professional Pay, ProPay), conforme al programa Q-Comp de **Minnesota**. En 2006 el distrito y su sindicato magisterial desarrollaron el Minneapolis Alternative Teacher Professional Pay System (Sistema Alternativo de Pago Profesional a Maestros de Minneapolis). El sistema creó escalones, llamados aumentos de carrera, basados en la experiencia, la participación en el desarrollo profesional y el mantenimiento de un portafolio docente. Los nuevos carriles del tabulador de sueldos, llamados vías de crédito de crecimiento profesional, proporcionan compensación adicional basada en la Certificación del National Board, títulos de maestría en materias específicas y certificados de especialización en áreas necesitadas por el distrito, como Inglés como Segunda Lengua o certificación de Dotado y Talentoso. Como se desarrolló conforme a ProPay, los maestros pueden recibir complementos por encima del tabulador de sueldos por participar en actividades de desarrollo profesional, utilizar esa experiencia para realizar investigación y generar un informe acerca de la manera en que aplicaron el aprendizaje a sus actividades en el aula y qué resultados obtuvieron. Los maestros pueden recibir también compensación adicional por asumir responsabilidades adicionales como tutoría, instrucción, dirigir sesiones de desarrollo profesional y servir en comités escolares o distritales o dirigirlos. Las escuelas recibieron el Reconocimiento por Desempeño de Calidad (Quality Performance Awards, QPA) antes de 2008 con base en el logro académico de los estudiantes medido por calificaciones en pruebas, asistencia y encuestas de satisfacción, y una calificación de la escuela proporciona a sus maestros crédito adicional orientado a la compensación. Puesto que 60% de los aumentos en los sueldos de los profesores debe basarse en el logro de los alumnos conforme al Q-Comp, el programa QPA se está rediseñando. A diferencia de **Denver**, Minneapolis eligió hacer su ATPPS inicialmente voluntario para todos los maestros; sin embargo, a aquellos contratados después de 2006-07 se les requirió participar. El distrito ha tenido la aprobación anual del personal para continuar el programa y modifica cada año partes del plan como respuesta a inquietudes expresadas. Todavía no se ha realizado una evaluación del impacto del programa en el logro de los alumnos o en la contratación y conservación de los maestros.

EVIDENCIA DE LA EFICACIA

En los últimos 20 años se han desarrollado diversos planes de incentivos. Sin embargo, la mayoría de los países no ordena o no cuenta con sistemas para recopilar información de las escuelas locales que proporcionarían a los investigadores evidencias claras para determinar qué ha sido eficaz. Se ha alentado a estados de **EUA**,

mediante subvenciones federales, a establecer sistemas sólidos de información que recopilen datos sobre la demografía de los estudiantes y los maestros, así como vínculos entre los maestros y alumnos que permitan a los investigadores conectar el desempeño de los maestros con el de sus alumnos. No obstante, se estima que menos de 20 estados cuentan hoy con esa capacidad.

Ha habido estudios sólidos de evaluación de algunos programas de pago por desempeño basados en las calificaciones de los estudiantes en exámenes nacionales o estatales, sobre todo en **Chile**, **México** y **EUA**; estudios más pequeños de asistencia de los maestros y calificaciones de los estudiantes en exámenes en **India**, **Israel** y **Kenya**, así como análisis de encuestas de maestros referentes al programa de pago por desempeño de **Ingllaterra**, pero pocos de los otros tipos de programas de incentivos se han evaluado de manera rigurosa.

EVALUACIONES DE LOS PROGRAMAS NACIONALES Y ESTATALES/REGIONALES

Programas de becas condicionales y de condonación de préstamos. La mayoría de los programas de becas condicionales y de condonación de préstamos de **EUA** no se ha evaluado con rigurosidad. Steele, Murnane y Willett (2009) informan de un estudio de asignación aleatoria de estudiantes de derecho realizado por Field (2009), que encontró que las becas condicionales aumentaban la probabilidad de colocación del primer empleo en derecho de interés público en 36-45%. Steele *et al.* (2009) estudiaron el programa Asociación de Enseñanza del Gobernador (Governor's Teaching Fellowship, GTF) del estado de **California**, que proporcionaba una beca condicional de USD 20 000, otorgada de manera competitiva a estudiantes académicamente talentosos para atraerlos a enseñar en escuelas situadas en la mitad inferior del sistema de calificación de logro del estado durante al menos cuatro años. El programa estuvo vigente dos años antes de que problemas de financiamiento ocasionaran su eliminación. Steele *et al.* compararon a los receptores de esa beca con otros que recibieron subvenciones estatales conforme al Programa de Apropiación de Créditos para la Educación (Assumption Program of Loans for Education, APLE), más fácil de conseguir y que ofrecía condonación de préstamos de USD 11 000 a USD 19 000 para graduados de los programas de licenciatura en docencia que enseñaran asignaturas con escasez de maestros o en escuelas a las que es difícil dotar de personal por al menos cuatro años. Usando la base de datos APLE para rastrear a los receptores por hasta cuatro años después de obtener sus licencias como maestros, el estudio comparó a los receptores de GTF con la base de datos total de los receptores de APLE y determinaron que las becas GTF aumentaban en 28% la probabilidad de que los receptores altamente talentosos enseñaran en escuelas de bajo desempeño por al menos dos años. Además, 85% permaneció en sus escuelas durante al menos dos años y 75% cumplió por completo el compromiso de cuatro años. Sin embargo, considerando el costo total del programa, alrededor de USD 14 millones, y dividiéndolo entre el número de maestros que quizá de otra manera no habrían enseñado en escuelas de bajo desempeño, el costo de contratación por candidato era de más de USD 19 600 al año. Dado que el talento individual explica sólo una pequeña parte de la eficacia de los maestros, Steele *et al.* (2009) sugieren que los sistemas exploren una combinación de programas de selección para estudiantes muy talentosos con incentivos para la permanencia basados en medidas de eficacia en la clase.

Bonos para la conservación. Se evaluó un programa de incentivos para la enseñanza en escuelas a las que es difícil dotar de personal de **Carolina del Norte**, conocido como el North Carolina Public Schools Bonus Program (Programa de Bonos a las Escuelas Públicas de Carolina del Norte) (Clotfelter *et al.*, 2008). Se mostró que el incentivo anual de USD 1 800 pagado a maestros experimentados de matemáticas y ciencias en escuelas a las que es difícil dotar de personal o de bajo desempeño redujo las tasas de rotación de maestros en más de 10%. El programa de conservación fue discontinuado a la entrada de un gobernador, antes de que el estudio que confirmaba su eficacia se publicara.

Programas de pago por desempeño en Chile y México. El plan de bonos por desempeño de **Chile**, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED),

ha otorgado premios cada dos años desde 1997 a escuelas de cada una de las regiones cuyo desempeño en los exámenes nacionales las coloca en el 25% superior de desempeño de la región. Mizala y Romaguera (2005) informan que el SNED no es un incentivo por un esfuerzo adicional para las escuelas que siempre califican entre el 25% más alto, ni para aquellas que jamás han calificado en ese rango. Sin embargo, para aquellas escuelas que tienen una oportunidad de alcanzar el éxito, ha tenido un efecto positivo en el logro de los estudiantes que es significativo para los ciclos individuales de los bonos SNED y un efecto acumulativo positivo de las diferentes aplicaciones del SNED con el tiempo. Además, ha afectado las actitudes de los maestros, haciendo que se abran más a la evaluación del desempeño vinculada con el pago de incentivos. También abrió la puerta a mayores variaciones salariales en el acuerdo de negociación colectiva para 2006, mediante el cual recompensas del SNED duplican su valor monetario anterior a 8% del sueldo base y el número de escuelas premiadas aumentó a 35%. No obstante, incluso en este nivel, la antigüedad y la formación profesional aún brindan el mayor incentivo para los maestros.

Un segundo programa de **Chile** (Manzi, 2008) proporciona incentivos a los maestros individuales con base en la evaluación de su desempeño. El sistema empezó con el desarrollo de estándares nacionales de enseñanza, el Marco para la Buena Enseñanza, que describe los criterios para la evaluación de los maestros. La evaluación tiene cuatro componentes: una autoevaluación, con peso de 10%; una evaluación por supervisores, tanto el director como director académico, con peso de 10%; una evaluación de pares realizada por un maestro de una escuela diferente, completando una entrevista estructurada basada en los criterios de los estándares de enseñanza, con peso de 20%, y un portafolios, que equivale a 60% del peso de la evaluación. El portafolio docente brinda la oportunidad de mostrar y reflexionar con respecto a cómo respondió el docente a los objetivos de aprendizaje del currículo y contiene un video de una hora de duración con una lección que puede ser analizado por observadores capacitados empleando una rúbrica especificada basada en los estándares de desempeño del marco de enseñanza. Los maestros son calificados como de nivel sobresaliente, competente, básico o insatisfactorio. Aquellos que se encuentran en las dos categorías superiores pueden recibir un incentivo si completan un examen de sus conocimientos en su asignatura. Las cantidades del bono dependen de la calificación en el examen y oscilan entre 5-25% del sueldo base. Los maestros conservan el bono hasta por cuatro años y después deben ser reevaluados. Manzi (2008) informa que 60% de los maestros presentan el examen y cerca de la mitad de ellos recibe un incentivo.

A los profesores que se encuentran en las dos categorías inferiores del sistema de evaluación magisterial chileno se les ofrece formación para mejorar su desempeño. La evaluación proporciona estándares específicos dentro del marco de enseñanza e identifica dónde el maestro necesita mejorar de modo que el desarrollo profesional pueda vincularse fácilmente con las necesidades específicas del docente individual o de grupos de maestros de la escuela o el municipio. El programa ha operado durante seis años y de manera constante evalúa a cerca de 60% de los profesores como competentes o sobresalientes, 3% de nivel insatisfactorio y el resto como de nivel básico. Manzi (2008) sugiere que el valor de este sistema es su vínculo directo con los criterios específicos en el marco de enseñanza que, si se abordan con un desarrollo profesional eficaz, causan el mayor impacto en la calidad del desempeño del maestro. Esto difiere de los análisis de valor agregado que sugieren que el maestro hizo algo para mejorar el rendimiento de los estudiantes, pero no le permiten entender qué fue ese algo. Cita un estudio basado en entrevistas llevado a cabo por Taut *et al.* (2008), en el cual los interesados acordaron que el programa había ayudado a reconocer la docencia como una profesión valorada y contribuyeron a una discusión del desarrollo profesional como una manera de mejorar la práctica. Sin embargo, los juicios sobre la evaluación son estrictamente subjetivos a pesar del uso de la rúbrica y no incluyen uso alguno de medidas de rendimiento de los estudiantes. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el sistema nacional de examinación, evaluaba el impacto de los profesores con diferentes calificaciones en la evaluación y encontró que los alumnos de maestros ubicados en las dos categorías de evaluación superiores tienen un desempeño significativamente mejor que el de sus compañeros con maestros ubicados en las dos categorías

de evaluación inferiores. Manzi (2008) informa que las evaluaciones de Eisenberg (2008), Leon (2008) y Manzi *et al.* (2008) tuvieron resultados acordes con éstos.

La Carrera Magisterial (CM), el programa de incentivos a los maestros de escuelas públicas de **México** (Santibáñez *et al.*, 2007; McEwan y Santibáñez, 2005), que empezó en 1993, fue uno de los primeros programas en ofrecer incentivos económicos por el desempeño de los docentes. El programa ofrece incentivos salariales adicionales a los maestros con contratos permanentes y afiliados al sindicato, que estén dispuestos a someterse a evaluaciones anuales realizadas por sus pares de la escuela, el director y un representante sindical, participar en actividades de desarrollo profesional y ser examinados en cuanto a su contenido, someterse a un examen general de conocimientos en su asignatura y hacer que sus alumnos participen en exámenes nacionales. Los maestros pueden recibir un máximo de 100 puntos y los resultados de los exámenes de los alumnos representan un máximo de 20 puntos. El programa tiene cinco niveles; los maestros ubicados en el Nivel A ganan al menos 70 puntos y reciben un bono de 20% del sueldo base, en tanto que los que se encuentran en el Nivel E reciben 150% del sueldo base. La mayoría de los docentes elegibles para el programa se encuentran ahora en el Nivel A. Una vez que un maestro recibe un incentivo salarial, éste continúa durante el resto de su carrera.

La evaluación de la CM realizada para la Secretaría de Educación Pública (SEP) mexicana (Santibáñez *et al.*, 2007; McEwan y Santibáñez, 2005) encontró que, si bien los exámenes a los maestros eran adecuados en el aspecto técnico, muchas preguntas en los exámenes de contenido para dichos maestros no eran desafiantes en el aspecto cognitivo y que se usan las mismas pruebas sin importar cuántas veces las tome el docente. Se determinó que los exámenes a los estudiantes eran menos adecuados en el aspecto técnico que los de los maestros y algunos exámenes del nivel secundaria se ubicaban en niveles bajos de demanda cognitiva, en tanto que otros eran bastante altos. Siendo más precisos, los incentivos no tenían impacto en las calificaciones de los alumnos de primaria en las pruebas, y un efecto modestamente positivo en las calificaciones de los estudiantes en las pruebas para maestros de secundaria. Una vez que los maestros recibían los incentivos de Nivel A, había efectos negativos modestos en las calificaciones de sus alumnos en los exámenes. También se observó que el programa sólo es un incentivo real para mejorar el rendimiento de los estudiantes si los profesores han obtenido al menos 50 pero menos de 70 puntos antes de que se consideren los resultados de los alumnos en las pruebas. Si se encuentran abajo de 50, los maestros no pueden llegar al límite de 70 puntos y no tienen incentivos para trabajar con mayor ahínco con el fin de mejorar el rendimiento de los estudiantes, y si ya se encuentran en 70 no hay necesidad de hacer ningún esfuerzo adicional. Dada la función de los títulos educativos y la antigüedad tanto en el sueldo base como en la CM, los docentes reciben un doble incentivo por los factores que menos significan para la eficacia del maestro y el logro del alumno.

Programas de pago por desempeño en estados y distritos escolares de EUA. Hay varias evaluaciones de programas estatales y locales en **EUA** que proporcionan alguna evidencia de impacto positivo, pero padecen incertidumbre debido al diseño del programa, la disponibilidad de datos o el diseño de la evaluación. El Programa de Promoción a Docentes (TAP), descrito en el capítulo 1, se utiliza en 14 estados en escuelas individuales. Se ha evaluado (Solomon, White, Cohen y Woo, 2007), usando el método SAS de análisis de valor agregado de William Sanders. La evaluación fue financiada por su organización matriz, el Instituto Nacional para la Excelencia en la Docencia (National Institute for Excellence in Teaching, NIET) y su director ejecutivo fue el autor principal. Los resultados de la evaluación en seis estados arrojaron que el TAP es eficaz en términos de que los maestros TAP tienen un mejor desempeño que los maestros del grupo de control en 63% de las comparaciones del incremento en el logro de los estudiantes. Menos maestros TAP tuvieron la calificación de "1" o "2", que indica niveles más bajos de eficacia para elevar los niveles de logro de los estudiantes que los del grupo de control. Además, más maestros TAP obtuvieron una calificación de "3" o mejor que los del grupo de control, lo que muestra que eran significativamente más eficaces para elevar las calificaciones de logro de sus alumnos y más maestros TAP tenían alumnos que hacían un promedio de uno o más años de crecimiento

durante un año de instrucción. El TAP es evaluado por una organización externa, Mathematica, financiada por una fundación independiente. El informe del primer año (Glazerman, McKie y Carey, 2009) de un programa de asignación aleatorio no encontró impacto alguno, pero eso no es de sorprender en el primer año. La evaluación del programa continuará y proporcionará resultados más definitivos.

El estado de **Arizona** ha operado un programa de escalafón durante más de 20 años. Los distritos del estado crean planes que incluyen el desempeño del docente y responsabilidades adicionales, y pueden incluir el uso del logro de los alumnos para determinar el pago de los profesores. Conforme a las directrices estatales de Arizona, todos los maestros nuevos de los distritos en Escalafón deben ser evaluados para su colocación en el Escalafón. Sin embargo, los maestros nuevos pueden elegir si participan en el programa de escalafón o si continúan en el tabulador de sueldos tradicional del distrito. Según la información proporcionada por el Departamento de Educación del estado:

El programa apoya y alienta la colaboración y el trabajo en equipo, y proporciona oportunidades para el liderazgo y el crecimiento profesional y los maestros de Escalafón participan en responsabilidades educativas de más alto nivel dentro de sus distritos. El programa también permite a los distritos implementar un programa de incentivos adicional para otro personal en el nivel del distrito escolar y proporciona bonos basados en el grupo, el equipo, la escuela o el distrito.¹⁹

El programa de Escalafón de **Arizona** (Dowling, Murphy y Wang, 2007) ha demostrado tener un impacto significativamente positivo en las calificaciones de los estudiantes en exámenes de matemáticas, lectura y escritura después de hacer un ajuste por las diferencias en los alumnos y las escuelas. Los efectos fueron más fuertes para lectura y matemáticas. Sin embargo, hay limitaciones en el estudio. Puesto que las escuelas escogen participar en el programa de Escalafón, las diferencias entre las escuelas pueden no haberse tomado del todo en cuenta por el análisis estadístico. Además, el estudio no intentaba proporcionar evidencia de lo que causaba el impacto positivo.

El programa de escalafón del estado de **Missouri** (Booker y Glazerman, 2008) usa una combinación de la plaza del maestro, su desempeño y las responsabilidades extra que asume para determinar sus complementos salariales. Aunque el programa está disponible para todos los distritos, no se requiere a éstos que participen. Los distritos con niveles más bajos de ingreso per cápita reciben subsidios del estado para que puedan proporcionar los fondos correspondientes requeridos. El escalafón tiene tres escalones, que valen USD 1 500, USD 3 000 o USD 5 000 al año, respectivamente. Avanzar a cada etapa requiere revisiones del plan de desarrollo del escalafón del maestro e instrumentos relacionados con el desempeño, así como observaciones programadas y no programadas por parte del comité de revisión de escalafón del distrito. Los docentes deben participar en trabajo extra con los alumnos y asistir a actividades de desarrollo profesional, durante al menos 60 a 120 horas adicionales fuera de sus responsabilidades regulares, dependiendo de la etapa. Más de 25% de los maestros de 64% de los distritos de **Missouri** participaron en el programa de escalafón en 2005-2006. Booker y Glazerman (2008) concluyeron que hay cierta evidencia de que el programa tiene un pequeño efecto positivo en el logro promedio en matemáticas, en especial en los grados de primaria, pero ninguno significativo en lectura. La evaluación se complicó por la falta de condiciones experimentales y, al limitar la revisión a distritos que cambiaron su estatus de participación con el tiempo, no encontraron efectos significativos. Se requiere un análisis posterior, utilizando los resultados de pruebas más amplios recientemente disponibles, antes de poder recomendar cambios de política.

Carolina del Norte (Vigdor, 2008) ha tenido un sistema de exámenes estatales desde mediados de la década de 1990 y, a partir de 1996, ha otorgado bonos (USD 1 500 o USD 750) a maestros de escuelas que han llegado a un nivel ejemplar o esperado de crecimiento en el desempeño de sus alumnos en las pruebas estatales. Es el programa de bonos de mayor duración en EUA y mantiene su popularidad en el estado. Si bien los análisis

estadísticos son complejos, las escuelas entienden que tienen un incentivo para aumentar las calificaciones medias en las pruebas de lectura y matemáticas. Vigdor comenta que el impacto del programa en el logro de los alumnos ha sido mixto: el logro ha mejorado en el examen estatal y en la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (National Assessment of Educational Progress, NAEP) prueba de baja escala en matemáticas, pero sólo en los exámenes estatales en lectura. También descubrió que los análisis estadísticos del programa ponen en desventaja a las escuelas que atienden a estudiantes en riesgo y ha habido un aumento significativo en el número de maestros que piden que se les transfiera de esas escuelas.

Carolina del Sur tenía un programa voluntario de incentivos a escuelas y maestros, evaluado de manera positiva (Boozer, 1999), diseñado para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, la naturaleza voluntaria del programa deja poco claro si el impacto positivo se debió al hecho de que las escuelas y maestros más eficaces se ofrecían como voluntarios para participar más que al incentivo. El programa ya no existe.

Ha habido evaluaciones de los programas de incentivos basados en la escuela en diversos distritos escolares. Smith y Mickelson (2000) hallaron impactos positivos en el rendimiento de los estudiantes en el distrito escolar del condado de Charlotte-Mecklenberg de **Carolina del Norte**. Sin embargo, debido a que el programa era parte de un amplio programa de reforma, es difícil atribuir los efectos positivos de la motivación de los maestros y el logro de los alumnos al programa de incentivos. No se trataba de un diseño experimental con un grupo de control e incluía a todas las escuelas del distrito. No obstante, Smith y Mickelson sí compararon los resultados con otros distritos urbanos de **Carolina del Norte** y encontraron una mayor mejora en Charlotte-Mecklenberg. En el estado de **Texas**, el programa de Dallas (Ladd, 1999) utilizó un sofisticado análisis de regresión para explicar las diferencias en los antecedentes de los alumnos. Pese a que el estudio encontró que el distrito razonablemente alcanzó su meta de mejorar el logro de los estudiantes, los maestros y el público no entendieron cómo el programa tomó sus decisiones y algunos sugirieron que el programa significaba que el distrito esperaba menos de los alumnos provenientes de entornos económicos desfavorecidos. En comparación con otros distritos grandes de Texas, Dallas sí experimentó mayores ganancias. Sin embargo, los investigadores encontraron que esto también sucedió el año anterior al inicio del programa, de modo que fue difícil atribuir la mejora al programa de incentivos. Dallas eliminó el programa cuando Texas empezó los programas de reconocimiento a escuelas y maestros.

Fundaciones privadas y el Little Rock School District, **Arkansas**, financiaron un programa piloto para maestros de escuelas primarias de gran pobreza y bajo logro, pagando bonos a los docentes si las calificaciones de sus alumnos en los exámenes subían. El programa comenzó en la primera escuela, proporcionando bonos basados en el número de estudiantes que logran ciertos niveles de crecimiento en pruebas estandarizadas en el ámbito nacional. Cuatro escuelas que empezaron el programa más adelante recibieron bonos sobre la base de los aumentos en las calificaciones promedio de la clase en las mismas pruebas. Los pagos fueron graduados, basados en el tamaño del aumento, y oscilaban entre USD 50 por alumno por un aumento de 0-4 puntos y USD 400 por alumno por un aumento mayor de 15 puntos. Los límites superiores para un solo maestro fueron de cerca de USD 11 000. Los directores y ayudantes también eran elegibles según los aumentos de toda la escuela. Ritter *et al.* (2008) evaluaron el programa al comparar las cinco escuelas con escuelas similares de Little Rock y encontraron que los alumnos de las escuelas del programa tenían un desempeño mejor que el de sus pares en escuelas comparables por siete puntos porcentuales en matemáticas, nueve en lengua y seis en lectura. Las actitudes de los maestros con respecto al programa no fueron positivas al principio, pero mejoraron. Las actitudes de los maestros fueron más positivas acerca de su propia eficacia que las de los maestros en las escuelas comparadas. El estudio no cubrió los criterios de la investigación de la What Works Clearinghouse del Department of Education de EUA, debido a que las escuelas de los dos grupos no tenían un nivel equivalente de estudiantes de bajos ingresos. En 2007-2008 el estado de Arkansas creó un programa piloto alternativo de compensación que podría incluir incentivos similares a éste y dos distritos están participando en el año escolar 2008-09.

La ciudad de Nueva York, **Nueva York**, inició en 2007 un programa de incentivos de grupo para premiar a maestros y miembros del sindicato ubicados en escuelas de grandes necesidades que llegaran a 100% de sus objetivos o a 75% de sus objetivos en la Progress Report Card (Tarjeta de Informe del Avance) del distrito. Los objetivos incluyen asistencia de los alumnos y respuestas de los estudiantes, de los padres de familia y de los maestros a una encuesta sobre el entorno de aprendizaje de la escuela; rendimiento de los estudiantes en exámenes de alta escala en inglés, lengua, artes y matemáticas, y mejoras en las calificaciones de los estudiantes en las mismas pruebas. Los maestros y otros miembros del sindicato en escuelas que cumplen 100% de sus objetivos reciben USD 3 000 y los que cumplen 75% de sus objetivos, USD 1 500. Desarrollado en colaboración con la United Federation of Teachers (Federación Unida de Maestros), el sindicato magisterial de NYC, el programa es voluntario y requiere la aprobación de 55% de los maestros de una escuela para que ésta sea elegible. El estudio de evaluación del programa (Springer y Winters, 2009) utiliza un diseño de asignación aleatoria en el que todas las escuelas elegibles se asignan a un grupo experimental o de control. Esta metodología proporciona una oportunidad de identificar las relaciones causales entre el programa de incentivos y los resultados de la Tarjeta de Informe del Avance. Dado que las escuelas no entraron al programa hasta mediados del primer año de implementación, no se esperaba ver ganancia alguna en dicho primer año. De hecho, no hubo diferencias significativas entre los grupos experimental y de control en las áreas objetivo. No obstante, la oportunidad de aprender acerca del impacto del programa vendrá de las evaluaciones de los años dos y tres.

Figlio y Kenny (2007) utilizaron el Estudio Longitudinal Nacional de Educación (National Education Longitudinal Survey, NELS), junto con encuestas de prácticas del personal de 2 000 escuelas dentro del NELS para indagar acerca del uso de pagos de incentivos dirigidos a maestros y para determinar si hubo una relación positiva entre los incentivos y las mejoras en el logro de los estudiantes. Si bien encontraron una asociación positiva entre los incentivos para el maestro individual y las mejoras en el logro de los alumnos, no pudieron determinar si las escuelas que eligieron utilizar programas de incentivos diferían en otras formas importantes que las hacían más eficaces, o si se trataba del efecto del programa de incentivos. En efecto encontraron que las escuelas privadas, no católicas, tenían más probabilidad de emplear los incentivos para los maestros que las escuelas públicas y las escuelas sindicalizadas tenían más del doble de probabilidades de usar los incentivos para los maestros que las escuelas sindicalizadas. Estos estudios apuntan a la necesidad de realizar experimentos cuidadosamente diseñados con grupos de control para que los investigadores puedan decir con alguna seguridad que los incentivos son la fuente de la mejora en el logro de los alumnos. La sección siguiente describe estudios experimentales que tuvieron resultados más definitivos, aunque no todos indicaron una asociación positiva con los resultados deseados.

Estudios experimentales de incentivos

Los estudios de evaluación realizados aleatoriamente se consideran el modelo con mayor probabilidad de establecer una relación causal entre una intervención y el cambio resultante en la conducta. Al establecer grupos experimentales y de control de escuelas y maestros que han sido equiparados en factores observables, los investigadores esperan determinar si la intervención aplicada marca una diferencia en el grupo experimental que no se observa en el grupo de control. Gran parte de la investigación educativa en el pasado estableció correlaciones entre una acción y sus resultados, pero eso en esencia significa que se ha encontrado a ambos, no cuál es la relación entre ellos. Esta sección describe estudios experimentales de incentivos en educación.

Diversos experimentos en **India** han mostrado efectos positivos por incentivos que mejoran tanto la asistencia de los maestros como el logro de los alumnos en exámenes externos. Duflo, Hanna y Ryan (2007) realizaron una evaluación aleatoria de un programa para mejorar la asistencia en centros educativos no formales en zonas rurales de India, donde el ausentismo de los maestros se estimó en más de 40%. Al ofrecer fondos de bonos a los docentes cuya asistencia se verificó mediante el uso de fotografías tomadas por los niños al principio

y al final de cada día, el programa redujo las faltas de los maestros en 19%. Además, las calificaciones de los estudiantes en las pruebas al final del programa en esos centros aumentaron en 0.16 a 0.21 desviaciones estándar en cada materia examinada y 10% más de estudiantes se graduaron para asistir a instituciones educativas gubernamentales.

Muralidharan y Sundararaman (2008) llevaron a cabo una evaluación aleatoria de incentivos para maestros en escuelas primarias gubernamentales rurales en **Andhra Pradesh, India**, en la cual se pusieron a prueba dos métodos para mejorar la educación. El primer grupo de escuelas experimentales recibió un maestro paraprofesional adicional o bien, una subvención en efectivo para las escuelas, para utilizar en recursos adicionales. El segundo grupo de escuelas experimentales recibió bonos por desempeño de grupo por aumento en las calificaciones de las pruebas de la escuela o bonos por desempeño a los maestros individuales por aumento en las calificaciones de sus alumnos en las pruebas. Los cuatro grupos de escuelas experimentales, que recibieron el equivalente de 3% de recursos adicionales, se compararon con escuelas similares que actuaban como controles. Encontraron que las escuelas que recibían bonos por desempeño tenían calificaciones significativamente más altas en las pruebas que los grupos de control, igual a un efecto de tratamiento de media de 0.15 desviaciones estándar. Las escuelas con incentivos obtuvieron calificaciones más altas en preguntas de diferentes niveles de dificultad en los cinco grados en los cinco distritos en los que se realizó el experimento. Los estudiantes también obtuvieron mejores resultados en pruebas de asignaturas que no eran parte del programa de incentivos. No había diferencia entre los incentivos de grupo y los individuales, pero las escuelas sólo tenían tres maestros cada una. Los dos conjuntos de escuelas que recibieron insumos adicionales tuvieron un desempeño significativamente más alto que los grupos de control y las calificaciones de los estudiantes en las pruebas estuvieron 0.09 desviaciones estándar arriba de las escuelas de control. Se encontró que tanto los programas de insumos como los incentivos eran cinco veces tan eficaces en costos como el *statu quo* y los incentivos alcanzaban niveles más altos de logro.

Lavy (2002) informó sobre un torneo de orden por categorías realizado por **Israel** en 1996 entre maestros del 12° grado de inglés, hebreo y matemáticas. Los maestros recibieron bonos en efectivo por mejorar el número promedio de los créditos obtenidos por los alumnos, la proporción de alumnos que recibían un diploma y la tasa de abandono de los alumnos de la escuela. Se seleccionó a 62 escuelas para participar y se les clasificó según sus niveles de mejora anuales; el tercio superior de las escuelas recibiría recompensas. Se asignaron USD 1.5 millones a las escuelas con base en su posición en las clasificaciones, con premios que oscilaban entre USD 105 000 para la escuela número uno y USD 13 250 para la escuela que calificara y se clasificara en el último lugar. Las recompensas se dividieron en 75% para los bonos salariales de los maestros individuales compartidos como un porcentaje del sueldo bruto por todos los docentes de las escuelas y 25% para instalaciones de la facultad. Al realizar una encuesta con maestros de los grupos experimental y no experimental, Lavy pudo determinar que los efectos de los maestros en el grupo experimental fueron resultado de los cambios en las estrategias de enseñanza, así como un esfuerzo adicional para responder a necesidades individuales de los estudiantes y ofrecer clases después del horario de la escuela. En un segundo experimento, Lavy (2004) comparó las calificaciones de los estudiantes en exámenes de matriculación en un programa-torneo de orden por categorías para maestros individuales realizado en escuelas experimentales y de control que proporcionaron bonos por hasta USD 7 500 para un maestro de aula cuyo salario base era de cerca de USD 25 000. Encontró que las calificaciones de los estudiantes en las pruebas aumentaban significativamente en las asignaturas que eran parte del experimento para los maestros que de hecho recibían los bonos y para aquellos elegibles que no los recibían, en comparación con un grupo de control de docentes que no participaron. También observó que había efectos positivos menores en las asignaturas que no se incluían. Al comparar los resultados en los dos experimentos, concluyó que el programa de bono individual era más eficaz en costos que el programa de bono para el grupo.

Glewwe, Ilias y Kremer (2008) informan sobre un programa de incentivos para el grupo ofrecido a los maestros de los grados cuatro y ocho en escuelas primarias seleccionadas aleatoriamente en **Kenya**. Los premios para

las escuelas con altas calificaciones y más mejoradas oscilaban entre 20 y 40% de un sueldo mensual de un maestro. Dado que todos los estudiantes que empezaron el programa se contaron al final, se alentó a los maestros a reducir los abandonos y a no someter a las pruebas sólo a los mejores alumnos. Aunque se examinó a más estudiantes, el programa no afectó los índices de graduación en el octavo grado ni los índices de abandono. Las calificaciones de los estudiantes en las pruebas sí aumentaron durante el programa, pero sus calificaciones en éstas no fueron significativamente diferentes de aquellas de las escuelas de control una vez terminado el programa. Concluyen que los maestros se concentraron en las ganancias a corto plazo para obtener el pago de incentivos, más que en el aprendizaje a largo plazo. Por ejemplo, los índices de ausentismo de los docentes no bajaron durante el programa, como tampoco subió la cantidad de asignaciones de tarea para los alumnos. El cambio más importante de la conducta de los maestros fue el número adicional de sesiones de preparación para los exámenes durante las vacaciones. Evidencia adicional fue que las calificaciones de los exámenes no mejoraron en aquellos que diferían del examen gubernamental en formato y contenido y que no se incluyeron en el programa de incentivos.

Marsden y Belfield (2005) hicieron una encuesta a maestros en **Inglaterra** antes, durante y después del cambio al pago por desempeño basado en el movimiento a nuevas escalas salariales más altas a partir de las evaluaciones de los maestros. Los maestros eran elegibles para solicitar participar una vez que llegaban al tope de la escala salarial regular, que requería al menos ocho años de experiencia. Más de 80% de los maestros elegibles presentó su solicitud y más de 95% cruzó con éxito el umbral a las escalas salariales más altas. La encuesta indicó que los docentes se mostraban menos negativos con el tiempo, aunque seguían preocupados por que el financiamiento para los niveles salariales más altos no continuara de manera permanente. Los maestros consideraban que el plan fomentaba la coordinación más eficaz de las prioridades escolares, más que un incentivo financiero para trabajar con ahínco. Las encuestas a los directores señalaron que éstos pensaban que el plan los ayudaba a identificar maneras en que la escuela podía apoyar a los profesores. El mayor beneficio que veían era que el plan hacía que los maestros estuvieran más conscientes de los objetivos de la escuela y les ayudaba a asignar prioridades a su trabajo. Sin embargo, menos de la mitad de los directores pensaba que el plan daba a los maestros un mayor incentivo para concentrarse en el logro de los estudiantes. En las escuelas donde los maestros percibían que el sistema de gestión del desempeño funcionaba bien, los docentes tenían más probabilidad de observar las prácticas educativas de las escuelas que se clasificaban más alto en los tableros del logro de los estudiantes, indicando que el proceso ha hecho que dichos maestros se interesen más en investigar maneras de mejorar su práctica.

Una evaluación del programa de pago por desempeño de **Inglaterra** (Atkinson *et al.*, 2004) encontró que los profesores elegibles sí mejoraron el rendimiento de los estudiantes en el Certificado General de Educación Secundaria (General Certificate of Secondary Education, GCSE) en cerca de la mitad de un grado en escuelas secundarias, aunque no igualmente para los maestros de todas las materias, por ejemplo, las calificaciones para los maestros de matemáticas no mejoraron. Los autores hicieron dos advertencias: dado que el estudio se aplicaba a maestros con ocho años o más de experiencia, las diferencias entre maestros elegibles y no elegibles podría haber dependido de la experiencia. La segunda advertencia es que el estudio se llevó a cabo en escuelas con buena gestión del desempeño y sistemas de tecnología de la información, que podían presentar una gran cantidad de datos y esas escuelas pueden no ser representativas de todas las escuelas secundarias. Además, el cambio en valor agregado para un cierto maestro en periodos de tiempo era tan grande como la diferencia entre los maestros en valor agregado dentro de un solo periodo de tiempo. Esta inquietud acerca de la estabilidad de las calificaciones de valor agregado se analizará con mayor detalle en el capítulo 5.

Hay una gran variedad en los programas desarrollados en el mundo para enfrentar el desafío de atraer y conservar a maestros muy eficaces en escuelas que atienden a todos los estudiantes. Si bien se realiza poca evaluación de los programas para atraer y conservar a docentes en escuelas a las que es difícil dotar de

personal y en asignaturas con escasez de maestros, los sistemas escolares deben ver algunos beneficios en la continuación de los programas. Sin embargo, los programas de evaluación bien diseñados que comparan diferentes opciones tienen el potencial de proporcionar entendimiento sobre cómo hacer que los programas de incentivos sean más eficaces. Los programas experimentales que identifican en forma explícita los aspectos clave de su diseño brindan orientación tanto sobre el diseño como sobre la implementación de programas de incentivos. El Fondo de Incentivos para Maestros (Teacher Incentive Fund, TIF) de **EUA**, descrito con mayor detalle en el capítulo 1, es un programa federal que ofrece subvenciones a estados o distritos escolares para desarrollar sistemas innovadores de compensación de los maestros. La amplia variedad de programas que se evaluará mediante el TIF puede expandir nuestro entendimiento de cuáles componentes de un sistema de incentivos motivan a los maestros a trabajar con mayor eficacia para aumentar el logro de los alumnos. Si dichos componentes pueden extenderse a más escuelas, podremos desarrollar profesores más exitosos por la motivación y la selección, como sugiere Lazear (2003).

ANEXO 2A**INCENTIVOS EN LA EDUCACIÓN**

En este anexo se presenta una descripción de los diferentes incentivos que se utilizan en los sectores educativos de varios países. Los casos internacionales muestran que los incentivos pueden asumir muchas formas: incentivos financieros, incentivos basados en conocimientos y habilidades, incentivos por trabajar en escuelas a las que es difícil dotar de personal, incentivos por asignaturas en las que hay escasez de maestros, incentivos de pago por desempeño y otros, incluyendo modelos que utilizan una combinación de éstos. El anexo termina con un análisis de las actitudes de los maestros hacia los incentivos con base en una revisión de estudios realizados en **EUA** y **Australia**.

Incentivos financieros. Al analizar los incentivos financieros para atraer y conservar a maestros, Hassel (2002) describe cuatro bases principales para el pago: conocimientos y habilidades, la asignatura que se enseña, la dificultad de la asignación docente y el entorno escolar, así como el desempeño real en la clase. Determinar la mezcla apropiada de pagos para atraer y conservar maestros y para alentar su continua mejora de los conocimientos y habilidades es el tema crucial y depende de las condiciones que la escuela, el distrito escolar o el gobierno estatal/regional o nacional. Aunque ha habido evaluaciones de algunos programas, como se analizará en detalle en capítulos posteriores de este libro, no hay una fuerte base de investigación para guiar el diseño de los sistemas de compensación eficaces.

Incentivos basados en los conocimientos y las habilidades. Los incentivos financieros para aumentar los conocimientos y las habilidades van más allá que los incentivos tradicionales por títulos y años de experiencia en el tabulador único para sueldos. Más bien, los maestros tienen incentivos para demostrar sus conocimientos y habilidades, bien sea mediante exámenes externos o evaluaciones de sus pares basadas en un modelo seleccionado por el sistema escolar de eficacia magisterial. El programa de incentivos por conocimientos y habilidades se enfoca en la mejora continua de las competencias del maestro que con probabilidad generarán mejores resultados de los alumnos. En los programas de conocimientos y habilidades los maestros pueden recibir una compensación adicional por un solo año o por varios años antes de que se requiera la renovación, o durante toda la vida, según el sistema.

Incentivos por escuelas a las que es difícil dotar de personal. El tercer tipo de incentivo se basa en las desventajas de la escuela o su ubicación. Ofrecer incentivos por enseñar en escuelas a las que es difícil dotar de personal genera una oportunidad de atraer y conservar a maestros que de otra manera podrían no haber estado dispuestos a trabajar en una escuela en particular. Las escuelas a las que es difícil dotar de personal incluyen aquellas en zonas lejanas, escuelas que atienden a alumnos de vecindarios desfavorecidos y las que atienden a una alta proporción de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o de bajo desempeño. Como se comentó, son estas escuelas las que tienen el mayor número de vacantes. Tanto los maestros nuevos como los experimentados asignados a las escuelas tienden a marcharse al presentarse oportunidades en escuelas con mejor liderazgo, mayores recursos, más cercanía a ciudades y servicios o con alumnos a los que se considera que es más fácil enseñar. Los incentivos anuales continuos ayudan a contratar y conservar a maestros en estas escuelas, pero el tamaño y el tipo del incentivo deberán variar por el tipo y la ubicación de la escuela. Además, los sistemas escolares pueden ofrecer ayuda para vivienda, gastos de mudanza, bonos por contratación y conservación y condonación de préstamos.

Incentivos para las asignaturas con escasez de maestros. Otra área de incentivos es la compensación adicional por impartir ciertas materias, a menudo conocidas como asignaturas con escasez de maestros, como idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias, tecnología o educación especial. Este incentivo es una respuesta al problema de la oferta y la demanda en educación. Menos estudiantes que se gradúan en áreas técnicas se han dedicado a

la docencia, en parte debido a las diferencias salariales entre los sectores público y privado. Por tanto, se ofrecen incentivos por impartir asignaturas con escasez de maestros por encima del sueldo anual a los maestros con preparación especial y certificación en las asignaturas necesarias. Es lógico ofrecer estos incentivos sobre una base anual de modo que puedan responder al mercado, pero no es suficiente ofrecerlos sólo como incentivos por contratación: a menos que continúen por el tiempo que dure la escasez, no seguirán orientándose a los diferenciales salariales que existen en el mercado. Además de las áreas técnicas, la educación especial presenta un caso distintivo porque los maestros deben obtener un certificado como tales y un certificado especial para cubrir las necesidades de estudiantes con discapacidades. Más aún, la naturaleza intensiva del trabajo y la cantidad de papeleo involucrado para los maestros de educación especial, al menos en las escuelas de **EUA**, han generado escasez de profesores dispuestos a enseñar en esta área. Debido a que el tabulador único para sueldos no reconoce el tiempo y esfuerzo adicionales requeridos, algunos maestros de educación especial se cambian a clases que atienden a alumnos sin discapacidades. Un incentivo podría atraerlos de vuelta. Sin embargo, los profesores no apoyan estos incentivos, como se analiza más adelante en este anexo al abordar las actitudes de los docentes hacia los incentivos.

Incentivos no financieros. Vegas y Umansky (2005) señalan que los incentivos pueden ser no financieros – como reconocimiento y prestigio, la gratificación de la motivación intrínseca, estabilidad laboral, condiciones de trabajo con recursos y apoyo adecuados – y financieros, como los diferenciales de sueldo y las pensiones. Por supuesto, cualquiera de éstos puede ser más importante para algunos maestros que para otros, en especial en diferentes etapas de su carrera. No hay una investigación definitiva sobre la eficacia de los incentivos no financieros, pero un estudio de los candidatos a maestros que estudian opciones para su primer empleo puede ayudar a entender la relativa importancia de ciertos factores. Milanowski *et al.* (2007) encontraron que los candidatos a maestros están más interesados en la calidad y el apoyo del director, la disponibilidad de un programa de inducción para ayudarles en su primer año de enseñanza y la flexibilidad curricular en la escuela que en un aumento de sueldo. Otros aspectos que preocupan a los docentes acerca de las condiciones de trabajo son los antecedentes y la conducta de los alumnos, la cooperación de los padres de familia, la disponibilidad de recursos y personal de apoyo, así como las oportunidades de colaborar y trabajar en equipo con otros maestros. Para los profesores que son padres, la oportunidad de trabajar las mismas horas que sus hijos pasan en la escuela y tener vacaciones los veranos pueden ser incentivos importantes para entrar a la docencia y permanecer en ella.

Incentivos de pago por desempeño. El cuarto tipo de incentivo financiero se conoce como pago por desempeño. Éste incluye incentivos basados en el desempeño de una escuela en indicadores específicos, como calificaciones en pruebas, mejoras de las calificaciones en pruebas, asistencia de los alumnos, índices de graduación o abandono. En **EUA**, el desarrollo de los sistemas de exámenes nacionales y estatales, junto con la infraestructura de base de datos para conectar las calificaciones con las escuelas, han aumentado la popularidad del uso de las calificaciones en exámenes como una base para los incentivos. Sin embargo, dar recompensas sólo por las altas calificaciones en pruebas no reconoce los esfuerzos de los profesores tanto como premia a las escuelas que tienen estudiantes con un alto nivel de logro. La pregunta de cuánto de ese logro se basa en los esfuerzos del maestro o de la escuela o en los antecedentes familiares y la educación previa ha ocasionado que el incremento de las calificaciones en los exámenes sea usado como una métrica adicional de los incentivos. De otra manera, un sistema crea otro gran desincentivo para trabajar en escuelas con alumnos con un desempeño más bajo. Aunque el uso del aumento en las calificaciones de los exámenes requiere análisis estadísticos complejos, conocidos como el Modelo de Valor Agregado, para determinar los efectos de la escuela contra los efectos de los antecedentes y experiencia de los alumnos, se está volviendo una práctica aceptada (en el capítulo 5 se abordan los temas relativos al VAM). En los programas con base en la escuela, el pago de incentivos puede distribuirse a los maestros, a los maestros y los directores, o a los maestros, directores y personal de apoyo, según el diseño. Los defensores de la colaboración y el trabajo de

equipo en las escuelas favorecen tales planes, ya que todos pueden beneficiarse de los logros del grupo. Sin embargo, como ya se mencionó, dichos planes pueden alentar a los “aprovechados” que hacen muy poco y cosechan los premios por el empeño del trabajo de sus colegas.

Los incentivos de pago por desempeño pueden también dirigirse a los maestros individuales con base en las calificaciones en los exámenes o la mejora en las calificaciones de sus alumnos en las pruebas. Al igual que con los incentivos basados en la escuela, los incentivos a los maestros pueden basarse en los niveles reales de calificaciones en los exámenes o en el aumento en las calificaciones de las pruebas que se identifica ocurren debido a que el estudiante pasó ese año con el maestro, o ambos. El incentivo de pago por desempeño tal vez sea el más controversial. Como se observó al principio de este capítulo, puede haber grandes diferencias en la eficacia de los maestros individuales y los investigadores han descubierto que las diferencias dentro de la escuela entre los maestros son inclusive mayores que las diferencias entre las escuelas. Si bien algunos argumentan que ésta es exactamente la razón para proporcionar incentivos basados en el desempeño, otros aducen que establecer la competencia entre los maestros individuales en la escuela es la manera incorrecta de hacer avanzar a todos los alumnos. Otros cuestionan si los VAM son lo bastante sofisticados y estables para hacer la discriminación necesaria. Una respuesta ha sido requerir el uso de múltiples años de información para aumentar el número de estudiantes utilizado en el análisis y asegurar que un maestro no sea evaluado injustamente debido a las características de los alumnos de un año u otros factores que él no puede controlar. El capítulo 5 analiza estos desafíos con mayor detalle.

Una tercera variedad del pago por desempeño es el sueldo adicional por responsabilidades adicionales. En algunos sistemas, ésta ha sido una parte tradicional de la compensación. Los maestros reciben bonos por asumir responsabilidades de actividades extracurriculares, dirigir un grado o año o departamento de la escuela, o trabajar con un maestro en formación. En los sistemas de pago por desempeño actuales, éstas son aún opciones, pero hay también incentivos para que los maestros trabajen en el plan de mejora de la escuela, instruyan a colegas en áreas específicas, encabecen sesiones de desarrollo profesional o trabajen como tutores de maestros menos experimentados. Todas estas actividades se centran en la mejora continua de la escuela, sus maestros y sus alumnos.

Las dos ideas de incentivos por conocimientos y habilidades y por responsabilidades adicionales (Sclafani y Tucker, 2006) se reúnen en la designación de Maestros con Habilidades Avanzadas (AST) en **Australia, Inglaterra y Gales**, los Plus Teachers (Maestros de Nivel Superior) en **Países Bajos** y los Specialist Teachers (Maestros Especializados) en **Nueva Zelanda**, donde los maestros son evaluados con respecto a sus habilidades en el desarrollo del currículo, la mejora del logro de los alumnos, el apoyo al desarrollo profesional de los maestros y la tutoría de docentes nuevos. En sus nuevas funciones, son responsables de ayudar a otros maestros en sus propias escuelas o, en el caso de **Australia**, de dedicar una parte de su tiempo a ayudar también a profesores de otras escuelas. Las responsabilidades adicionales conllevan una compensación adicional, que puede ser desde bonos y reducciones de carga docente en **Australia, Países Bajos y Nueva Zelanda** hasta un nivel salarial más alto en **Inglaterra y Gales**. En **Inglaterra y Gales**, un AST en la parte superior de la escala salarial AST gana 43% más que un maestro veterano ubicado en la parte superior del tabulador de sueldos.

Áreas adicionales de incentivos. Hay áreas adicionales de incentivos que no entran con facilidad en el esquema de Hassel. La primera de ellas es el incentivo para entrar a la profesión. Muchos países ofrecen incentivos a los estudiantes universitarios y a quienes deciden cambiar de carrera para atraerlos al ámbito de la educación. Becas y programas de condonación de préstamos se utilizan para atraer a los estudiantes a los programas de formación magisterial. El desafío con las becas es que muchos jóvenes que asisten a los programas de formación no entran a formar parte de la profesión docente, lo que hace que el incentivo sea costoso y menos productivo. Los programas de condonación de préstamos abordan este aspecto al requerir el pago del préstamo

a menos que el maestro permanezca enseñando un número contratado de años, que por lo regular oscilan entre tres y cinco años. Si bien hay informes de dichos programas, no se han realizado estudios sólidos acerca de su eficacia.

La flexibilidad en la manera en que los maestros emplean su tiempo es un incentivo importante para algunos docentes. Por ejemplo, los planes de sueldo diferido para licencia, disponibles en **Canadá** desde la década de 1970 y en fecha más reciente en algunos distritos escolares de **EUA**, permiten a los maestros diferir una parte de su sueldo cada año para permitirles programar una licencia con goce de sueldo más adelante (Jacobson, Hickcox y Stevenson, 1996). Esta licencia puede usarse para estudios adicionales o para viajar con miras a aprender acerca de otros sistemas educativos. Singapur (Sclafani, 2008) permite a los maestros acumular un mes de sueldo completo por servicio de medio tiempo o la mitad del sueldo por estudios de tiempo completo por cada año de servicio, por hasta 12 meses. Los maestros pueden utilizar este tiempo en cualquier manera que beneficie al sistema educativo de Singapur. Ejemplos de las actividades emprendidas incluyen estudios adicionales en Singapur y en el extranjero, enseñar en una escuela independiente o extranjera, o trabajar en el sector privado para aprender más acerca de las aplicaciones de los conocimientos y habilidades educativas.

Otra versión de la flexibilidad en el uso del tiempo es la oportunidad para que los maestros de alto nivel participen en una mayor variedad de tareas y reduzcan su horario de trabajo con o sin una pequeña reducción del sueldo (OCDE, 2005). Algunos distritos locales de **Noruega** permiten a los maestros de alto nivel reducir el tiempo de enseñanza y deberes generales para participar en desarrollo profesional, ser tutores de maestros nuevos, desarrollar el currículo y dar asesoría a otras escuelas. En **Alemania**, Brandenburgo permite a los profesores reducir el tiempo de enseñanza en 50% por una reducción del sueldo de 20%, oportunidad aceptada por cerca de 10% de los maestros. **Países Bajos** ofrece a los profesores que tienen 52-55 años de edad la opción de reducir su horario de trabajo en 10% por una reducción del sueldo de 2.5% y los maestros de 56 años o más tienen la oportunidad de reducir su horario de trabajo en 20% por una reducción del sueldo de 5%. Estas opciones pueden permitir a los sistemas conservar a los maestros muy eficaces que ya no desean trabajar horario completo.

Las condiciones de trabajo positivas son un incentivo muy importante para muchos profesores. Al estudiar a candidatos a maestros en **EUA**, Milanowski *et al.* (2007) encontraron que la calidad del director escolar y el grado en que podía elegir cómo implementar el currículo eran más importantes que los niveles salariales para escoger un trabajo. Los maestros de **Inglatera** y **Gales** (OCDE, 2005) respondieron de manera muy favorable al acuerdo nacional entre las autoridades educativas locales y los sindicatos de 2003 Elevando los Estándares y Atacando la Carga de Trabajo. Este acuerdo redujo la cantidad de deberes administrativos o de oficina asignados a los maestros al añadir personal de apoyo y brindarles mejor formación para asumir esas responsabilidades. También introdujo tiempo garantizado y adicional para planificación, preparación y evaluación para los maestros. Cerca de 97% de los profesores encuestados respondió que la enseñanza y el aprendizaje habían mejorado debido al acuerdo. Darling-Hammond (1997) encontró que los docentes que planeaban permanecer en la profesión tenían opiniones más positivas del apoyo que recibían de los directores escolares, los recursos que tenían disponibles y su oportunidad para influir en la toma de decisiones en su escuela. Éste es un recordatorio importante para quienes desarrollan incentivos para atraer y conservar maestros: el incentivo puede traer a los docentes a la escuela, pero aquellos que son eficaces no se quedarán sin las condiciones de trabajo que les permitan prosperar.

Modelos de incentivos combinados. En **EUA**, varios distritos escolares han experimentado con el establecimiento de nuevos sistemas de compensación que combinan varios incentivos diferentes con tabuladores de sueldos modificados o totalmente rediseñados. Para estimular una mayor innovación en esta área en escuelas con grandes necesidades, el Departamento de Educación creó, en 2006, el Fondo de Incentivos para Maestros (TIF).²⁰

En 2006 y de nuevo en 2008, USD 99 millones se asignaron a financiar propuestas de distritos escolares y departamentos estatales de educación, en colaboración con entidades sin fines de lucro, para desarrollar e implementar sistemas de compensación para maestros y directores basados en el desempeño en escuelas con grandes necesidades. Una suma adicional de USD 200 millones se incluyó en el State Fiscal Stimulus Funding (Financiamiento de Estímulo Fiscal del Estado) para 2009-2010. La cantidad de la solicitud de la actual Administración estadounidense para el presupuesto 2010 es USD 517 millones. Los programas deben usar los aumentos en las calificaciones de los estudiantes en los exámenes, además de las evaluaciones en la clase administradas múltiples veces durante el año escolar, similares al programa TAP descrito más adelante. También se espera que los programas proporcionen incentivos para que los maestros asuman responsabilidades adicionales y funciones de liderazgo. Los reconocimientos oscilaron entre USD 14 millones durante tres años para los distritos escolares grandes y menos de USD 1 millón para los pequeños. Todas las subvenciones reciben ayuda técnica y evaluación por medio del Center for Educator Compensation Reform (Centro de Reforma de Compensaciones para Educadores), una sociedad de organizaciones educativas. Las evaluaciones de los varios programas deberán proporcionar información valiosa para los interesados en diseñar sistemas de incentivos.

El Programa de Promoción a Docentes (TAP) es un programa de **EUA** que se basa en los incentivos por conocimientos y habilidades con pago por desempeño para identificar, desarrollar y premiar a los maestros muy eficaces. Comenzó como un programa de financiamiento privado de la Milken Family Foundation en la década de 1990 y ahora es operado por el Instituto Nacional para la Excelencia en la Docencia (NIET), institución sin fines de lucro (The System for Teacher and Student Advancement, 2009). Las escuelas que desean implementar el TAP deben mostrar que 75% de los maestros aprueban la participación. El programa tiene cuatro componentes: trayectorias múltiples de carrera, desarrollo profesional integrado, múltiples evaluaciones de la práctica de los maestros y análisis del rendimiento de los estudiantes. El TAP establece tres niveles de posiciones de carrera de los profesores, que comienzan con maestros de carrera y avanzan a tutor y a maestro *master*, según los intereses y logros del docente. A medida que los maestros avanzan a niveles más altos, su compensación aumenta. El programa proporciona tiempo durante el horario semanal para que los docentes estudien y colaboren de modo que trabajen continuamente para mejorar su práctica, y utilicen la información y el trabajo de los alumnos para orientar su trabajo. Lo que distingue al TAP de otros programas es su concentración en la evaluación exhaustiva de los maestros y la mejora de su práctica. Evaluadores con formación múltiple observan a los maestros de cuatro a seis veces al año y analizan su desempeño utilizando los Teaching Skills, Knowledge and Responsibilities Performance Standards (Estándares de Habilidades de Enseñanza, Conocimientos y Responsabilidades) basados en la investigación. Hay conferencias previas y posteriores para asegurar que los profesores reciban retroinformación que les ayudará a mejorar su práctica. Por último, la evaluación incluye un análisis de las calificaciones de los alumnos en las pruebas en el aula individual del maestro, así como de los estudiantes de la escuela en su conjunto. La determinación de los incentivos añadidos al sueldo de los maestros se basa primero en la posición del docente en los niveles de carrera; los maestros tutores y los *master* reciben compensación adicional por las responsabilidades adicionales que han asumido. Además, todos los maestros son elegibles para el pago de incentivos, 50% de los cuales se basa en las evaluaciones del profesor, 30% en el crecimiento en el logro en el aula individual y 20% en el crecimiento en el logro en toda la escuela. Cada año se selecciona a un pequeño número de maestros ubicados en los niveles superiores en todo el país para que reciban recompensas de USD 25 000 mediante el programa de incentivos. En su mayor parte, los maestros participantes en el TAP reciben incentivos en cantidades que oscilan entre USD 1 000 y USD 3 000 al año en el nivel escolar. El TAP opera en 14 estados; algunos distritos lo implementan en todo el distrito, pero muchos permiten que las escuelas individuales opten por participar. Se usa en escuelas autónomas en tres ciudades. El TAP es uno de los modelos de incentivos para los maestros utilizado en algunos de los programas de subvenciones diseñados conforme al Fondo de Incentivos para Maestros (TIF) del Departamento de Educación de EUA.

Actitudes de los maestros hacia los incentivos

Es importante saber cómo responden los docentes a la nueva concentración en incentivos, aunque se cuenta con poca investigación en esta área. En una encuesta de Public Agenda con maestros de **EUA** (Farkas, Johnson y Duffett, 2003), una mayoría de los maestros estaba en favor de que los administradores tuvieran cierta influencia en la recompensa de los docentes sobresalientes. Además, 70% apoyó los incentivos financieros para maestros en vecindarios de bajos ingresos con escuelas de bajo desempeño, 67% estuvo de acuerdo en que se pagara más a los maestros que constantemente dedicaban más tiempo y esfuerzo a la escuela y 57% apoyó los incentivos para los maestros con certificado del National Board. Por otra parte, la mayoría de los docentes no apoyó que se pagara a profesores de asignaturas con escasez de maestros, como matemáticas o ciencias, más que a otros maestros, y tampoco apoyaron que se pagara más a los docentes cuyos alumnos recibieran una calificación alta en los exámenes. El pago adicional por mejorar el logro de los estudiantes fue aprobado por cerca de la mitad de los maestros, aunque a la mayoría de ellos le preocupaba que los incentivos financieros en esta área redujeran la colaboración y la cultura positiva de la escuela. En una encuesta posterior con maestros en el estado de **Washington**, DeArmond y Goldhaber (2008) encontraron resultados muy similares: 72% estaba en favor del pago adicional por enseñar en escuelas con grandes necesidades, pero sólo 41% apoyaba los incentivos financieros para las asignaturas con escasez de maestros. En general, 82% se opuso al pago por mérito, pero los maestros jóvenes apoyaban más que sus colegas experimentados y los maestros de bachillerato apoyaban más el pago por mérito y el pago por asignatura con escasez de maestros que los profesores de escuela primaria.

Sin embargo, las opiniones en abstracto son diferentes de las que se expresan cuando se enfrenta un sistema de incentivos real. Lewis y Springer (2008) investigaron las actitudes de maestros y administradores que eligieron no participar en el programa de Beca para el Educador de Excelencia de **Texas** (cambiar a TEEEG), que proporciona premios para toda la escuela a aquellas que se encuentran en la mitad superior de las escuelas en porcentajes de estudiantes desfavorecidos y que han demostrado el éxito académico o la mejora exitosa en los exámenes estatales. Aunque 95% de las escuelas elegibles eligió participar, el 5% restante – un total de 51 escuelas de todo el estado – no lo hizo. Lewis y Springer encontraron que sus razones para no participar se basaban más en el proceso que en la oposición a políticas de incentivos *per se*. Los maestros no pensaban que el proceso de selección de escuelas era justo. Un grupo sentía que una escuela individual no debía recibir la recompensa sin reconocerla o compartirla con las escuelas alimentadoras que contribuían al logro de los alumnos. En otro caso, una escuela indicó que otra escuela del distrito había tenido un mejor desempeño y, sin embargo, nada recibió. Aceptar el dinero puede causar conflictos con esa escuela. A los maestros también les preocupaba que las decisiones acerca de cómo asignar el dinero fuera injusta y causara disensión entre sus filas. Por último, en particular en escuelas pequeñas, los maestros no sentían que la cantidad de dinero ameritaba el tiempo y el esfuerzo requeridos. Las reacciones al sistema mejoraron después de que el estado modificó sus procedimientos y brindaban más tiempo para que las escuelas desarrollaran sus planes de implementación.

Ballou y Podgursky (1993) analizaron la información de la encuesta utilizando un número limitado de preguntas sobre actitudes de los maestros con respecto a pago por mérito de las Encuestas de Escuelas y Dotación de Personal (Schools and Staffing Surveys, SASS) 1987-88 y descubrieron que los maestros no se mostraban negativos con respecto al pago por mérito en sus distritos, aunque no recibieran fondos adicionales. Además, los maestros de estudiantes desfavorecidos y de bajo desempeño en general mostraron su apoyo. Esto puede ser resultado de su conclusión con respecto a que tenían un trabajo más duro y merecían compensación adicional. Jacob y Springer (2008) encuestaron a maestros de Hillsborough County, **Florida** acerca de sus actitudes hacia el programa de incentivos de Florida, así como sus actitudes generales hacia los incentivos. Si bien 85% de los encuestados indicó que los distritos escolares deberían hacer más hincapié en aumentar el sueldo base que en los incentivos por desempeño, se mostraron más negativos con respecto a incentivos para toda la escuela y basados en el

grupo que con respecto a incentivos individuales para los maestros: 59%, 74% y 48%, respectivamente. Les preocupaba el impacto de los incentivos en la cultura de colaboración de los docentes. Sólo un tercio de los maestros pensaba que los incentivos harían a sus colegas trabajar con ahínco. Cuando se les preguntó sobre qué base deberían darse incentivos, los docentes respaldaron con fuerza los criterios relacionados con títulos adicionales y años de experiencia, así como tiempo dedicado al desarrollo profesional. Otras áreas que más de 60% de los maestros aceptó que eran importantes fueron: colaboración con pares, esfuerzos para hacer participar a los padres de familia en la educación de sus hijos, enseñanza en escuelas a las que es difícil dotar de personal o enseñanza de asignaturas con escasez de maestros y los resultados de las evaluaciones independientes de los portafolios con el trabajo de los maestros o los alumnos. Más de 50% de los maestros encuestados aceptó que la NBCT y las evaluaciones de desempeño por parte de colegas eran importantes. Los incentivos por aumentos en el logro de los estudiantes y altas calificaciones en los exámenes fueron apoyados por 46% y 36% de los maestros, respectivamente, por lo que las declaraciones acerca de que no hay apoyo para los incentivos financieros basados en las calificaciones en los exámenes son exageradas.

Jacob y Springer (2008) pudieron correlacionar las respuestas a la encuesta con los datos demográficos de los maestros. De nuevo, los docentes jóvenes se mostraron más positivos con respecto a los incentivos financieros que sus colegas más experimentados. Los profesores de escuelas secundarias y de escuelas con proporciones más altas de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios manifestaron más apoyo. Otros tres descubrimientos fueron también relevantes: los maestros que creían que sus directores eran buenos líderes adoptaban una actitud más positiva acerca de los incentivos, al igual que los maestros con altas automediciones de eficacia y aquellos contemplados como tomadores de riesgos. Una encuesta de maestros de **Australia** en sus primeros 10 años de experiencia encontró que estos docentes jóvenes estaban más interesados en el pago basado en el desempeño que los maestros más experimentados (Skillbeck y Connell, 2004). En una encuesta de 2006 con estudiantes de segundo año y de penúltimo año en una gran universidad del medio oeste de EUA que planeaban ser maestros de aula, Milanowski (2006) pidió a los alumnos que calificaran y después clasificaran cuatro escenarios de pago: a) pago por desempeño individual basado en medidas objetivas, como el logro de los estudiantes; b) pago por desarrollar conocimientos y habilidades, evaluados por el director; c) pago por desempeño de grupo basado en las calificaciones en los exámenes; y d) aumentos de sueldo por permanecer como maestro con un desempeño pasable. Los estudiantes prefirieron los primeros dos métodos para determinar el pago y respondieron a los últimos dos en maneras muy similares; el pago por desempeño de grupo fue favorecido por sólo un pequeño porcentaje de los alumnos. Los estudios que muestran diferencias en las actitudes de los maestros entre aquellos menos experimentados y los más experimentados podrían indicar que los incentivos financieros se convertirán en una práctica más aceptada a medida que los maestros más experimentados se retiran.

Como ya analizamos, muchos de los programas de las escuelas y distritos, como el *Vaughn Next Century Learning Center* (Kellor, 2005) y las Escuelas Públicas de **Denver** (Koppich, 2008) requirieron el cambio a pago basado en el desempeño para nuevos maestros y lo hicieron opcional para aquellos que ya formaran parte del sistema. Esto permitió que los programas ofrecieran incentivos sin enfrentar a un grupo escéptico de maestros actuales. Kellor informó que las encuestas anuales de actitudes en el Vaughn mostraron reacciones más positivas a los sistemas de pago por desempeño con el tiempo; los maestros nuevos expresaron un mayor acuerdo positivo que otros maestros alentados por el sistema a concentrarse en mejorar la educación y el logro de los estudiantes y ayudarse mutuamente a mejorar. Desde una perspectiva de contratación y conservación, 79% de los maestros nuevos aceptó que el sistema hacía de Vaughn una opción más atractiva, pero sólo 34% estuvo de acuerdo en que era una razón importante por la que eligieron enseñar ahí. Sólo 49% de los maestros más experimentados aceptó que hacía de Vaughn una opción más atractiva. En Denver, los maestros actuales podían usar una calculadora basada en la web para determinar qué sistema salarial les conviene más y pueden elegirlo por hasta siete años a partir del inicio del programa. Cerca de la mitad de los maestros de Denver formaron parte del programa durante el año escolar 2007-2008.

Springer *et al.* (2007) completaron una evaluación de la implementación en el primer año del programa Beca del Gobernador para el Educador de Excelencia (GEEG) de **Texas**. Observaron las actitudes de los profesores hacia el programa y varios criterios utilizados para identificar a los receptores de los premios. El programa otorgaba subvenciones de tres años a escuelas elegibles en el tercio superior de las escuelas que atendieran a una mayor proporción de estudiantes desfavorecidos y que hubieran obtenido una calificación de ejemplar o reconocida en el sistema de rendición de cuentas de Texas. Noventa y nueve escuelas desarrollaron sus planes con las contribuciones y aprobación de sus maestros y administradores conforme a los criterios fijados por el estado: 75% de los fondos debían destinarse a los docentes con base en el rendimiento de los estudiantes y la colaboración de los maestros, con otros tres criterios subjetivos opcionales. El otro 25% podría utilizarse para desarrollo profesional o asignarse a bonos para empleados que no fueran docentes. Los maestros tenían actitudes positivas en general acerca del programa, aunque los autores sugieren que esto podría deberse en parte a su participación en su desarrollo. En actitudes hacia las medidas objetivas *versus* las subjetivas, los maestros se mostraron más positivos con respecto a las primeras. Aunque todas las escuelas utilizaban los criterios subjetivos requeridos de colaboración, sólo la mitad utilizó la medida opcional de la iniciativa y el compromiso del maestro y 15 escuelas incluyeron la enseñanza en escuelas a las que es difícil dotar de personal o de alta rotación como criterios para las subvenciones. Los profesores no creían que el programa disminuía la colaboración entre los maestros y señalaron que habían cambiado sus prácticas para incluir más de las que se consideraba que afectaban positivamente el logro de los alumnos. Sin embargo, algunos maestros comentaron en sus respuestas a la encuesta que hubieran cambiado su práctica en función de su crecimiento y mejora como maestros, aun sin el GEEG.

Springer *et al.* (2008) evaluaron el segundo y el tercer componente del programa de pago basado en el desempeño de **Texas**, el Programa de Subvención a la Excelencia del Educador de Texas (TEEG) y los Premios Distritales para la Excelencia Docente (DATE). El TEEG brinda oportunidades a las escuelas en la mitad superior de las escuelas de Texas con base en la proporción de estudiantes desfavorecidos matriculados y con altas calificaciones o altos niveles de desempeño en los exámenes estatales de rendición de cuentas de Texas. Más de 1 000 escuelas participan en el TEEG, aunque las escuelas específicas elegibles cambian cada año, con base en parte en la volatilidad de las clasificaciones de Mejora Comparable en el sistema de rendición de cuentas y en la disponibilidad de los fondos presupuestarios estatales. Los DATE están abiertos a todos los distritos sobre una base voluntaria y 243 distritos participaron en el programa en su primer año. Los evaluadores encontraron actitudes positivas hacia los programas, en especial entre el personal sin experiencia y aquellos que recibieron premios.

NOTAS

1. National Advisory Committee for the Ministry of Education and Science (2003), pp.68-69.
2. Skillbeck, M. y H. Connell (2003), p. 30.
3. Arkansas Department of Education (2009), *Arkansas' Equity Plan*, recuperado en abril de 2009 de http://www.arkansased.org/nclb/pdf/equity_plan_1008.pdf.
4. Ministry of Education (2003), p.65.
5. Halász et al. (2004), p. 22.
6. Eurydice Database on Education Systems in Europe.
7. OCDE (2004), *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE*, OCDE, París.
8. Wagner et al. (2004), p. 21.
9. Ross y Hutchings (2003), p. 66.
10. Weppler, M. y S. Bourke (1994), p. 2.
11. Ross y Hutchings (2003), p. 67.
12. Meesters, M. (2003), p. 67.
13. New Zealand Secondary Teacher Collective Agreement, recuperado en mayo de 2009 de <http://www.ppta.org.nz/index.php/collectiveagreements/stca/89-part-three?start=10>.
14. Cros, F. y J.P. Obin, (2003), pp. 52-54.
15. New Zealand Secondary Teacher Collective Agreement (Acuerdo Colectivo de los Maestros de Secundaria de Nueva Zelanda).
16. Meesters, M. (2003), pp. 63-64.
17. El Programa de Promoción a Docentes (TAP) se describe por completo en el capítulo 1.
18. Las Directrices de Minnesota para las Aplicaciones Q Comp (Minnesota Guidelines for Q Comp Applications) se encuentran en <http://education.state.mn.us/mdeprod/groups/QComp/documents/Form/032806.pdf>.
19. Las Directrices para el Programa de Escalafón de Arizona (Guidelines for Arizona's Career Ladder Program) se encuentran en <http://www.ade.state.az.us/asd/CareerLadder/>.
20. U.S. Department of Education Teacher Incentive Fund sitio Web: <http://www.ed.gov/programmes/teacherincentive/index.html>.

Referencias bibliográficas

- Arizona Department of Education** (2009), "Arizona Career Ladder", Little Rock, Arkansas, <http://www.ade.state.az.us/asd/CareerLadder>, consultado en abril de 2009.
- Arkansas Department of Education** (2009), "Arkansas' Equity Plan", Little Rock, Arkansas, http://www.arkansas.gov/search/gsearch.php?profile=arkedu.state.ar.us&collection=State_Sites&words=Teacher+Incentive+program&sort=&start=10&filetype_filter=, consultado en abril de 2009.
- Atkinson, A., S. Burgess, B. Croxson, P. Gregg, C. Propper, H. Slater y D. Wilson** (2004), "Evaluating the Impact of Performance-related Pay for Teachers in England", en *Working Paper No. 04/113*, Centre for Market and Public Organisation, Bristol, Inglaterra.
- Ballou, D. y M. Podgursky** (1993), "Teacher Attitudes Toward Merit Pay: Examining Conventional Wisdom", en *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 47, No. 1, pp. 50-61.
- Behrstock, E. y J. Akerstrom** (2008), "Performance Pay in Houston, A Case Summary", Center for Educator Compensation Reform, Learning Points Associates, Chicago, Illinois.
- Booker, K. y S. Glazerman** (2008), "Does the Missouri Teacher Career Ladder Program Raise Student Achievement?", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, febrero.
- Boozer, M.** (1999), "The Design and Evaluation of Incentive Schemes for Schools: Evidence from South Carolina's Teacher Incentive Pay Project", informe preparado para la National Academy of Sciences Conference on Devising Incentives to Improve Human Capital, Irvine, CA, diciembre.
- Chait, R.** (2007), "Current State Policies that Reform Teacher Pay: An Examination of Pay-for-Performance Programs in Eight States", Center for American Progress, Washington, D.C.
- Clotfelter, C., E. Glennie, H. Ladd y J. Vigdor** (2008), "Would Higher Salaries Keep Teachers in High-Poverty Schools? Evidence from a Policy Intervention in North Carolina", en *Journal of Public Economics*, 92, 5-6, pp.1352-1370.
- Cros, F. y J-P. Obin** (2003), "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for France", OCDE, París.
- Crouch, L.** (2005), "Political Economy, Incentives, and Teachers' Unions: Case Studies in Chile and Peru" en E. Vegas (ed.) *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, World Bank, Washington, pp. 389-424.
- Danielson, C.** (2008), *The Handbook for Enhancing Professional Practice: Using the Framework for Teaching in Your School*, ASCD, Alexandria, VA.
- Darling-Hammond, L.** (1997), *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*, National Commission on Teaching and America's Future, Nueva York.
- Dowling, J., S. Murphy y B. Wang** (2007), "The Effects of the Career Ladder Program on Student Achievement", en *Evaluation Report*, Sheila Murphy Associates, Phoenix, Arizona.
- Duflo, E., R. Hanna y S. Ryan** (2007), "Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School", en *NBER Working Paper 11880*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- Eisenberg, N.** (2008), *The Performance of Teachers in Chilean Public Elementary Schools: Exploring Its Relationship with Teacher Backgrounds and Student Achievement, and Its Distribution Across Schools and Municipalities*, Tesis de doctorado, University of California, Los Angeles. Citado en Manzi (2008).
- Eurydice** (2009), "Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe", European Commission, Brussels, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/094EN/094EN_001_PRE.pdf, consultado en mayo de 2009.

Farkas, S., J. Johnson y A. Duffett (2003), "Stand by Me: What Teachers Really Think About Unions, Merit Pay and Other Professional Matters", en *Public Agenda Report*, Public Agenda, Nueva York.

Field, E. (2009), "Educational Debt Burden and Career Choice: Evidence from a Financial Aid Experiment at NYU Law School", en *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol I, No., pp. 1-21.

Figlio, D. y L. Kenny (2007), "Individual Teacher Incentives and Student Performance", en *Working Paper No. 8*, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington, D.C.

Glazerman, S., A. McKie y N. Carey (2009), *An Evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago: Year One Impact Report*, Matemática, Washington, D.C.

Glewwe, P., N. Ilias y M. Kremer (2008), "Teacher Incentives in Developing Countries: Recent Experimental Evidence from Kenya", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, TN, febrero.

Goldhaber, D. (2008), "The Politics of Teacher Pay Reforms", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, TN, febrero.

Hassel, B. (2002), "Better Pay for Better Teaching: Making Teacher Compensation Pay Off in an Age of Accountability", en *21st Century Schools Project*, Progressive Policy Institute, Washington, D.C.

Halász, G., P. Santiago, M. Ekholm, P. Matthews y P. McKenzie (2004), "Notas de Alemania para la preparación del informe 'Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers'", OCDE, París.

Hanushek, E., J. Kain y S. Rivkin (2004), "Why Public Schools Lose Teachers", en *Journal of Human Resources*, Vol. 39 No. 2, pp. 326-354.

Hopkins, D. y E. Ahtaridou (2008), "Teacher Incentives and Stimuli: The Case of England", informe presentado en la International OECD/Mexico Joint Conference, The Quality of Education, Ciudad de México, diciembre.

Ingersoll, R. (2008), "Core Problems: Out-Of-Field Teaching Persists in Key Academic Courses and High-Poverty Schools", EducationTrust, Washington, D.C., <http://www2.edtrust.org/NR/rdonlyres/0D6EB5F1-2A49-4A4D-A01B-881CD2134357/0/SASSreportCoreProblems.pdf>, consultado en abril de 2009.

Jacob, B. y M. Springer (2008), "Teacher Attitudes Toward Pay For Performance: Evidence from Hillsborough County, Florida", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, febrero.

Jacobson, S., E. Hickcox y R. Stevenson (1996), *School Administration: Persistent Dilemmas In Preparation and Practice*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara, CA.

Johnson, J. (2005), "State Financial Incentive Policies for Recruiting and Retaining Effective New Teachers in Hard-to-Staff Schools", Education Commission of the States Clearinghouse on Teacher Incentives, Denver, <http://www.ecs.org/clearinghouse.61/61/6161.htm>, consultado en mayo de 2009.

Juerges, H., W. Richter y K. Schneider (2004), "Teacher Quality and Incentives: Theoretical and Empirical Effects of Standards on Teacher Quality", en *CESifo Working Paper No. 1296*, CESifo, Munich, Category 1: Public Finance. Disponible en <http://www.CESifo.de>.

Kellor, E. (2005), "Catching Up with the Vaughn Express: Six Years of Standards-Based Teacher Evaluation and Performance Pay", en *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, No. 7 (Enero 23), <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n7/>, consultado en marzo de 2009.

Kirby, S., S. Naftel y M. Berends (1999), *Staffing At-Risk School Districts in Texas: Problems and Prospects*, RAND Education, Santa Monica, California, http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2007/MR1083.pdf, consultado en mayo de 2009.

Koppich, J. (2008), "Toward a More Comprehensive Model of Teacher Pay", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, TN, febrero.

Ladd, H. (1999), "The Dallas School Accountability and Incentive Program: An Evaluation of Its Impacts on Student Outcomes", en *Economics of Education Review*, 18, No. 1, pp. 1-16.

- Ladd, H.** (2007), "Teacher Labor Markets in Developed Countries" en *The Future of Children*, Vol. 17, No. 1.
- Lavy, V.** (2002), "Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement", en *Journal of Political Economy*, Vol. 110, No. 6, pp.1286-1317.
- Lavy, V.** (2004), "Performance Pay and Teachers' Effort, Productivity and Grading Ethics", en *NBER Working Paper No. 10622*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Lazear, E.** (2003), "Teacher Incentives", en *Swedish Economic Policy Review*, Vol. 10, No. 2, pp. 179-214.
- Leon, G.** (2008), *Calidad Docente y Rendimiento Escolar en Chile: Evaluando la Evaluación*, Universidad Católica de Chile, citado en Manzi (2008).
- Lewis, J. y M. Springer** (2008), "Performance Incentives in Texas: Why Schools Chose Not to Participate", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, TN, febrero.
- Loeb, S., L. Darling-Hammond y J. Luczak** (2005), "How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools", en *Peabody Journal of Education*, Volume 80, Issue 3 July, pp. 44-70.
- Loeb, S., L. Darling-Hammond y J. Luczak** (2006), "Teacher Turnover: The Role of Working Conditions and Salaries in Recruiting and Retaining Teachers", Stanford University School of Education, Palo Alto, CA.
- Manzi, J.** (2008), "Individual Incentives and Teacher Evaluation: The Chilean Case", informe presentado en la International OECD/Mexico Joint Conference, The Quality of Education, Ciudad de México, diciembre.
- Manzi, J., K. Strasser, E. San Martín y D. Contreras** (2008), *Quality of Education in Chile: Final Report of the Interamerican Development Bank Project*, Washington, D.C. Citad en Manzi (2008).
- Marsden, D. y R. Belfield** (2005), "Performance Pay for Teachers: Lining Individual and Organisational-Level Targets", en *Discussion Paper No 703*, Centre for Economic Performance, Londres.
- McEwan, P. y L. Santibáñez** (2005), "Teacher and Principal Incentives in Mexico" en E. Vegas (ed.) *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, World Bank, Washington, D.C., pp. 213-253.
- Meesters, M.**, (2003), "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report: Netherlands", OCDE, París, p. 67.
- Milanowski, A., H. Longwell-Grice, F. Saffold, J. Jones, A. Odden y K. Schomisch** (2007), "Recruiting New Teachers to Urban School Districts: What Incentives Will Work", en *Working Paper 11*, School Finance Redesign Project, Center on Reinventing Public Education, University of Washington, Seattle, WA.
- Mizala, A. y P. Romaguera** (2005), "Teachers' Salary Structure and Incentives in Chile" en E. Vegas (ed.) *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, World Bank, Washington, D.C., pp. 103-150.
- Muralidharan, K. y V. Sundararaman** (2008), "Teacher Incentives in Developing Countries: Experimental Evidence from India", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, febrero.
- National Advisory Committee for the Ministry of Education and Science** (2003), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for Sweden*, Ministry of Education and Science, Estocolmo.
- National Council on Teacher Quality** (2008), "State Teacher Policy Yearbook – National Summary – What States Can Do To Retain Effective New Teachers", Washington, D.C., http://www.nctq.org/stpy08/reports/stpy_national.pdf, consultado en 2009.
- New Zealand Ministry of Education** (2004), "New Zealand Secondary Teacher Collective Agreement 2004-2007", Consultado en mayo de 2009 de <http://www.ppta.org.nz/index.php/collective-agreements/stca/89-part-three?start=10>.
- OCDE** (2004), *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE*, OCDE, París.
- OCDE** (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, (Spanish version forthcoming) OCDE, París.
- OCDE** (2007), *Informe PISA 2006: Competências em ciências para el mundo de mañana*, OCDE, París.

Odden, A., C. Kelley, H. Heneman y A. Milanowski (2001), "Enhancing Teacher Quality Through Knowledge- and Skills-based Pay", en *Consortium for Policy Research in Education Policy Brief, RB-34*, University of Pennsylvania, Filadelfia.

Odden, A. y M. Wallace (2007), *Rewarding Teacher Excellence: A Teacher Compensation Handbook for State and Local Policy Makers*, Consortium for Policy Research in Education, University of Wisconsin, Madison, WI., [http://cpre.wceruw.org/publications/TComp%20Handbook%20Feb%2028%2007%20Final%20\(3.05.07\).pdf](http://cpre.wceruw.org/publications/TComp%20Handbook%20Feb%2028%2007%20Final%20(3.05.07).pdf), consultado en marzo de 2009.

Odden, A. y M. Wallace (2008), *How to Achieve World Class Teacher Compensation*, Freeload Press, St. Paul, MN., <http://www.freeloadpress.com/bookDetail.aspx?bid=1077>, consultado en marzo de 2009.

Parker, C. (2005), "Teacher Incentives and Student Achievement in Nicaraguan Autonomous Schools", en E. Vegas (ed.) *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, World Bank, Washington, D.C., pp. 359-387.

Prince, C., P. Schuermann, J. Guthrie, P. Witham, A. Milanowski y C. Thorn (2008), "The Other 69 Percent: Rewarding the Performance of Teachers of Non-Tested Subjects and Grades", Center for Educator Compensation Reform, U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Washington, D.C., <http://www.cecr.ed.gov/guides/other69Percent.pdf>, consultado en abril de 2009.

Quartz, K., K. Lyons, K. Masyn, B. Olsen, L. Anderson, A. Thomas, J. Goode y E. Horng (2004), "Urban Teacher Retention Policy: A Research Brief", *Urban Teacher Education Collaborative Working Papers*, University of California at Los Angeles, Los Angeles, CA.

Ritter, G., M. Holley, N. Jensen, B. Riffel, M. Winters, J. Barnett y J. Greene (2008), *Year Two Evaluation of the Achievement Challenge Pilot Project in the Little Rock Public School District*, Department of Education Reform, University of Arkansas, Fayetteville, enero 22, http://www.uark.edu/ua/der/Research/merit_pay/year_two/Full_Report_without_Appendices.pdf, consultado en abril de 2009.

Ross, A. y M. Hutchings (2003), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University, Londres.

Santibáñez, L., J. Martínez, A. Datar, P. McEwan, C. Setodji y R. Basuto-Dávila (2007), "Breaking Ground: Analysis of the Assessment System and Impact of Mexico's Teacher Incentive Program 'Carrera Magisterial'", en *RAND Technical Report*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.

Santibáñez, L., G. Vernez y P. Razquin (2005), "Education in Mexico: Challenges and Opportunities", en *RAND Documented Briefing*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.

Sclafani, S. (2008), "Rethinking Human Capital in Education: Singapore as a Model for Teacher Development", informe preparado para The Aspen Institute Education and Society Program, Aspen Institute, Washington, D.C., <http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/education%20and%20society%20program/SingaporeEDU.pdf>, consultado en mayo de 2009.

Sclafani, S. y M. Tucker (2006), *Teacher and Principal Compensation: An International Review*, Center for American Progress, Washington, D.C., http://www.americanprogress.org/issues/2006/10/teacher_compensation.html/pdf/education_report.pdf, consultado en mayo de 2009.

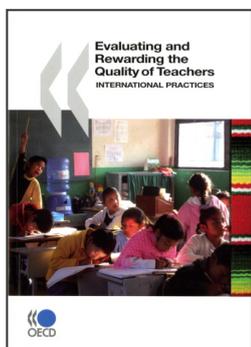
Skillbeck, M. y H. Connell (2004), "Teachers for the Future: The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce", Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, Canberra, <http://www.mceetya.edu.au/mceetya/>, consultado en abril de 2009.

Smith, S. y B. Mickelson (2000), "All That Glitters Is Not Gold: School Reform in Charlotte-Mecklenburg", en *Education Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 2, pp. 101-127.

Solomon, L., J. White, D. Cohen y D. Woo (2007), *The Effectiveness of the Teacher Advancement Program*, National Institute for Excellence in Teaching, Santa Monica, CA.

Springer, M., M. Podgursky, J. Lewis, M. Ehlert, C. Gardner, B. Ghosh-Dastidar, O. Lopez, C. Patterson y L. Taylor (2007), *Governor's Educator Excellence Grant (GEEG) Program: Year One Evaluation*, National Center on Performance Incentives, Vanderbilt Peabody College, Nashville, <http://ritter.tea.state.tx.us/opge/progeval/TeacherIncentive/index.html>, consultado en abril de 2009.

- Springer, M., M. Podgursky, J. Lewis, M. Ehlert, B. Ghosh-Dastidar, T. Gronberg, L. Hamilton, D. Janssen, O. Lopez, B. Stecher y L. Taylor** (2008), *Texas Educator Excellence Grant (TEEG) Program: Year Two Evaluation*, National Center on Performance Incentives, Vanderbilt Peabody College, Nashville, TN., http://ritter.tea.state.tx.us/opge/progeval/TeacherIncentive/TEEG_120108.pdf, consultado en abril de 2009.
- Steele, J., R. Murnane y J. Willett** (2009), "Do Financial Incentives Help Low-Performing Schools Attract and Keep Academically Talented Teachers? Evidence from California", en *NBER Working Paper 14780*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Taut, S., V. Santelices y P. Thibaut** (2008), "Explicating Expected Consequences and Underlying Assumptions of a National Teacher Evaluation System", informe presentado en la Annual Conference of the American Evaluation Association, Denver, CO, noviembre. Citado en Manzi, (2008).
- Teacher Development Authority** (2003), "Raising Standards and Tackling Workload – A National Agreement", Government of the United Kingdom, Londres, http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/n/na_standards_workload.pdf, consultado en abril de 2009.
- The System for Teacher and Student Advancement** (2009) "About Us", <http://www.tapsystem.org/about/about.taf?page=nie>, consultado en julio de 2009.
- Urquiola, M. y E. Vegas** (2005), "Arbitrary Variation in Teacher Salaries" en E. Vegas (ed.) *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, World Bank, Washington, D.C., pp. 187-213.
- Vegas, E.** (2007), "Teacher Labor Markets in Developing Countries", en *The Future of Children*, Vol. 17, No. 1, pp. 219-232.
- Vegas, E. y I. Umansky** (2005), "Improving Teaching and Learning Through Effective Incentives", en E. Vegas (ed.) *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, World Bank, Washington, D.C., pp. 1-20.
- Wagner, A., P. Santiago, C. Thieme y D. Zay** (2004), "Nota de Suiza para la preparación del informe 'Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers'", OCDE, París.
- Webster, E., M. Wooden y G. Marks** (2005), "Teaching and the Teacher Labour Market: The Case for Reform", en *The Australian Economic Review*, Vol. 38, No. 1, pp. 91-98.
- Wepler, M. y S. Bourke** (1994), "Advanced Skills Teachers: Dilemmas and Demands", informe presentado en la Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Newcastle, NSW.



From:
**Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers:
International Practices**

Access the complete publication at:
<https://doi.org/10.1787/9789264034358-en>

Please cite this chapter as:

OECD (2010), “Análisis de la práctica internacional”, in *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264079717-4-es>

El presente trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

You can copy, download or print OECD content for your own use, and you can include excerpts from OECD publications, databases and multimedia products in your own documents, presentations, blogs, websites and teaching materials, provided that suitable acknowledgment of OECD as source and copyright owner is given. All requests for public or commercial use and translation rights should be submitted to rights@oecd.org. Requests for permission to photocopy portions of this material for public or commercial use shall be addressed directly to the Copyright Clearance Center (CCC) at info@copyright.com or the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) at contact@cfcopies.com.