

CAPÍTULO 4

¿Los incentivos de quién? ¿Los estímulos de quién? Gestión del desempeño en Inglaterra

Introducción.....	116
Incentivos y estímulos: Gestión del desempeño y pago conforme al desempeño.....	117
Incentivos y estímulos: Desarrollo profesional continuo de los maestros.....	124
Incentivos y estímulos: Liderazgo escolar.....	128
Evaluación y valoración: Necesidad de diferenciar sus objetivos. Una nota al pie.....	130
Necesidad de diálogo entre las organizaciones de maestros y el gobierno sobre la mejora escolar.....	131
<i>Referencias bibliográficas</i>	132

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo explora formas diversas de incentivos y estímulos que utiliza el gobierno de Westminster en Inglaterra para la mejora escolar y docente. Describe y evalúa la gestión del desempeño y el sistema de pago por desempeño iniciados por el gobierno de Westminster en 2000, y que desarrollan desde entonces. También explora otras formas de incentivos, como la función tan importante que desempeñan el desarrollo profesional continuo y el liderazgo escolar eficaz.

Si bien en este capítulo se da prioridad a los incentivos para los docentes basados en el desempeño individual, existe toda una gama de formas para motivar a los maestros y mejorar su práctica docente. Sin embargo, la motivación no puede imponerse: tiene que surgir de la confianza de los maestros en sí mismos. Los incentivos pueden ofrecer las condiciones para hacer un cambio en la motivación, o imponerse y ejercer un efecto ligero para mejorar la motivación del maestro.

Sin los maestros y sin la profesión de la docencia, poca o ninguna educación es posible. Algunos gobiernos tienden a ver en los maestros y sus organizaciones un problema y una barrera para lograr estándares altos. Una característica de este enfoque es criticar la profesión de la docencia de manera global, por ejemplo, por conformarse sólo con normas y expectativas bajas; como una profesión que sólo cambia por medio de incentivos y amenazas; y una profesión que sólo se enfoca en los estudiantes con capacidad de cumplir.

Las generalizaciones sobre los maestros rara vez son útiles. Tales generalizaciones tasan a los que están preparados para aprender, para ser líderes e innovadores eficientes y que están al máximo de su nivel pedagógico por igual que a quienes se resisten al cambio. Aunque los maestros de esta última categoría suelen ser una pequeña minoría, una generalización cruda sobre la profesión de la docencia no sirve más que para alienar a los docentes que desean el cambio y están dispuestos a dirigirlo. Si se impone, el cambio rara vez es eficaz en el largo plazo. En cambio, los gobiernos deben ofrecer condiciones para el cambio si desean incorporar las reformas.

El premio y reconocimiento de los logros, y el reconocimiento de la experiencia del especialista conllevan una mejora importante en la motivación de los maestros. Además, las oportunidades de desarrollo horizontal de la carrera, basadas en una creciente experiencia, también mejoran la motivación. Por ejemplo, el Sindicato Nacional de Maestros (National Union of Teachers, NUT) en **Inglaterra**, mediante su propio programa de desarrollo profesional para sus miembros, ofrece oportunidades para que los maestros se conviertan en investigadores y trabajen en las mejores formas de práctica en las aulas. Además, el desarrollo profesional de un maestro de alta calidad es un motivador importante por sí mismo, además de un factor importante para retener a los maestros con experiencia que de otra forma considerarían abandonar la profesión.

Un ejemplo específico de una estrategia para reconocer la experiencia y calidad en los maestros es la idea del estado de maestros certificados. El acuerdo posMcCrone en **Escocia** ofrece a los maestros la oportunidad de complementar su conocimiento y experiencia con desarrollo profesional de alta calidad y, con la ayuda de la colegiatura de la universidad, obtener el grado de maestro certificado. Convertirse en maestro certificado da como resultado un aumento importante en el sueldo. Este concepto ha sido aceptado y bienvenido por los maestros escoceses.

En este capítulo no se cubren todos los aspectos de la motivación. Un trato justo y equitativo, con la certeza de que sus opiniones y juicios tendrán la respuesta respetuosa que merecen, son las fuentes principales de motivación para los docentes, al igual que un sistema justo de sueldo/recompensa, un sistema justo y abierto de designación y promoción, y condiciones favorables de servicio. Hoy en día no se cubren estas áreas. Sin embargo son de igual importancia, y como tales las manejan de forma consistente los sindicatos en beneficios de los gobiernos y empleadores en muchos países, al igual que la necesidad de diálogo entre sindicatos, empleados y gobiernos.

INCENTIVOS Y ESTÍMULOS: GESTIÓN DEL DESEMPEÑO Y PAGO CONFORME AL DESEMPEÑO

La gran mayoría de los docentes entra en la profesión porque quieren hacer una diferencia positiva en la vida de la gente joven. La docencia es una vocación. Los mecanismos para la gestión del desempeño y los incentivos para que los maestros mejoren deben fundamentarse en lo anterior, si se desea que sean eficaces. Sin embargo, la eficacia de un plan de gestión del desempeño y sus incentivos está subordinada a la eficacia de un buen liderazgo, el cual se explora más adelante en este capítulo. Esto no quiere decir que no vale la pena explorar la experiencia en la gestión del desempeño. Su desarrollo en **Inglaterra** es tanto informativo como instructivo.

La gestión del desempeño en Inglaterra ha pasado por varias fases. Su iteración inicial se describió como una valoración, y se enfocó en que los maestros que se estaban valorando identificaran y supieran que existen áreas en su docencia que requieren desarrollo y mejora (DfEE, 2001). Los nuevos reglamentos en Inglaterra, emitidos en 2000 y 2006, formalizaron de manera gradual la valoración y ahora se le conoce como gestión del desempeño. La introducción de la gestión del desempeño en las escuelas no se acompañó de una aportación mayor de fondos, aparte de aquella para la formación de maestros con este fin.

El marco de trabajo inicial para la gestión del desempeño que introdujo el gobierno no estaba muy relacionado con un plan paralelo que se presentó al mismo tiempo para recompensar a los maestros con experiencia. El marco de trabajo se introdujo sólo como mecanismo para mejorar la escuela. Los principales beneficios que visualizó el gobierno para su plan de 2001 fueron que:

- “[los estudiantes] se beneficiarían, pues sus maestros [podrían] tener una imagen mejor enfocada de lo que, con estímulo, apoyo y altas expectativas, [podrían tener sus estudiantes]; y
- los maestros [podrían] tener derecho a esperar que su desempeño [pudiera] ser valorado periódicamente y [pudieran] tener la debida oportunidad para comentar profesionalmente con su líder de equipo acerca de su trabajo y su desarrollo profesional” (DfEE, 2001).

Para el marco de trabajo de la gestión del desempeño fue crucial un conjunto de garantías relacionadas con los objetivos de la gestión del desempeño que lograron el NUT y otros sindicatos. El gobierno caracterizó las mejores prácticas existentes en las escuelas como:

- un compromiso para el avance y bienestar de los [estudiantes] en su escuela;
- un reconocimiento de la función crucial que desempeñan los maestros;
- una atmósfera de confianza entre el maestro y el líder que les permita evaluar los puntos fuertes e identificar áreas de desarrollo;
- fomento para compartir las prácticas correctas; y
- la integración de la gestión del desempeño con el enfoque general para administrar la escuela.

El plan implicó la introducción de ciclos anuales para la gestión del desempeño. Se esperaba que un líder de equipo, identificado normalmente por el director (a quien se le denomina “maestro jefe” en **Reino Unido**), acordara los objetivos de desarrollo profesional y los resultados en cuanto a los logros del estudiante dentro de un plan individual para el maestro cuyo desempeño se revisaba. En el plan, los líderes de equipo comentarían y registrarían las prioridades y objetivos con todos los maestros de su equipo. También comentarían cómo supervisar el avance.

Durante el ciclo anual, se esperaba que el maestro y el líder del equipo realizaran la supervisión, al igual que cualquier acción de apoyo necesaria.

Al final del ciclo anual se esperaba que tanto el maestro como el líder del equipo revisaran los logros alcanzados durante el año y evaluaran el desempeño general del maestro, tomando en cuenta el avance hacia los objetivos.

En términos del número de objetivos, el gobierno indicó que los revisores del maestro debían identificar dos objetivos fundamentales para el proceso de gestión del desempeño. Uno se enfocaría al avance del estudiante con base en la información ya disponible sobre los estudiantes. El otro objetivo se relacionaría con el desarrollo profesional.

En esta etapa, a las organizaciones de docentes de **Inglaterra** les preocupaba que los directores vieran los objetivos de avance del estudiante sólo como una forma para fijar los porcentajes deseados para los resultados de sus pruebas y exámenes. A medida que avanzó el plan se observó que muy pocas escuelas habían adoptado la opción de fijar objetivos para los resultados de las pruebas y exámenes. La guía de la organización de maestros procuró establecer objetivos del avance del estudiante que reflejaran la amplia gama de sus logros en lugar de los resultados de exámenes y pruebas.

Sólo una minoría de las escuelas implantó en su totalidad el marco de trabajo inicial de gestión del desempeño indicado por el gobierno, aunque la mayoría adaptó algunos elementos. Las encuestas internas del NUT mostraron que los maestros sentían que era útil una revisión del desempeño que implicara platicar genuina y honestamente de los puntos fuertes y débiles con sus revisores. Fue solamente cuando los revisores intentaron ligar la gestión del desempeño a las decisiones de pago que tendieron a evaporarse la confianza y la apertura en las pláticas de revisión del desempeño. El NUT vio que la mayoría de los propios directores no deseaba ligar el proceso de revisión del desempeño a las decisiones de pago.

En 1998, justo antes de la introducción de los acuerdos de gestión del desempeño, el gobierno presentó un plan, los “acuerdos del umbral”, que incluía la publicación de un “Libro verde” (documento de consulta del gobierno) para establecer las propuestas gubernamentales: “Teachers: Meeting the Challenge of Change” (Maestros: Asumir el reto del cambio) (DfEE, 1998).

El diagnóstico del Libro verde partió de la idea de que el gobierno ya había implantado una serie de cambios que elevaron el prospecto de un servicio educativo con clase mundial para todos los niños. El documento establecía que los cambios funcionarían correctamente sólo “si atraemos y motivamos a los docentes y otros elementos del personal con la ambición, incentivos, formación y apoyo para explotar esta oportunidad”. Lo cual a su vez se veía alcanzable por medio de una combinación de pasos, como:

- reforzar el liderazgo escolar mediante una recompensa adecuada a los líderes;
- contratar, retener y motivar a los maestros de aula de alta calidad, con mayor sueldo; y
- proporcionar mejor apoyo a todos los docentes y flexibilizar los recursos para la enseñanza.

El Libro verde observó que la selección para la formación del docente era cada vez más difícil, y también que “La profesión, de manera global, no atrae a la suficiente gente joven con ambiciones, o a quienes, en una etapa más avanzada de su vida, buscan un cambio de carrera” (DfEE, 1998). Esto se debió a que “La realidad presente de la docencia a menudo se compara desfavorablemente con la creciente gama de otras carreras para titulados con éxito” (DfEE, 1998).

Las fuertes implicaciones del análisis del Libro verde fueron que esta situación existía sobre todo porque “No se reconoce lo suficiente el buen desempeño del docente”. En un párrafo clave, el Libro verde observó que, aunque “El sistema actual de sueldos permite recompensar con un pago adicional el desempeño excelente, menos de uno por ciento de los docentes había recibido tal beneficio”. Se dijo que esto era “Porque tal reconocimiento no formaba parte de su cultura ... Pocas profesiones han volteado la espalda a relacionar el pago con el desempeño al mismo grado que la docencia ... La tradición en la docencia es tratar a todos los maestros como si su desempeño fuera similar, aun cuando en todas las salas de maestros se sabe que no es así”. (DfEE, 1998).

Por tanto, en la parte medular del Libro verde se suponía que la cultura sobre el pago en la educación inhibía en gran medida el desempeño docente. Se había visto que sofoca la motivación del maestro y no le da un incentivo suficiente para desarrollarse.

Así, el Libro verde propuso una estructura de pago que reconociera, en términos salariales, el desempeño de los maestros con experiencia. Esto implicaba una estructura de pago que mantuviera la escala de pago principal para los maestros de aula y una escala superior que los maestros pudieran solicitar al cumplir cinco años de docencia. Se aumentó el sueldo de los maestros para tomar en cuenta el costo de los nuevos acuerdos. A continuación se describe la estructura de pagos.

Cuando los maestros recién calificados comienzan a enseñar se les remunera con la escala de pago principal, y se espera que avancen por un rango de seis incrementos, cada uno de más o menos GBP 2 000 al año. Después del sexto incremento, los docentes tienen la oportunidad de solicitar la escala de pago superior. Esa oportunidad se conocía, y conoce, como “cruzar el umbral”.

Entre 2001 y 2008 se esperaba que los docentes justificaran ante su director, con un portafolio de evidencias, su solicitud para pasar a la escala superior. Se esperaba que los maestros reunieran pruebas del impacto positivo de su trabajo en el aprendizaje de los estudiantes, y tal evidencia se informaría mediante ocho estándares nacionales, como se establece en el School Teachers' Pay and Conditions Document (Documento escolar sobre pagos y condiciones del maestro) (DCSF, 2008), sustituto nacional de un contrato laboral magisterial.

Durante algunos años, un organismo externo designado por el gobierno supervisó la decisión de los directores de que los maestros cruzaran el umbral. Era decisión de los propios docentes usar los resultados de sus revisiones de gestión del desempeño en sus solicitudes para cruzar el umbral.

Cuando se presentaron por primera vez tanto el plan de gestión del desempeño como el plan del umbral, las organizaciones magisteriales eran muy escépticas en cuanto al efecto en sus agremiados. Sin embargo, quedó en claro que la gran mayoría de las escuelas instrumentaba acuerdos aceptables para los maestros. No obstante, los maestros continuaron inquietos por la cantidad de burocracia que se requería para reunir la evidencia, y además por la posibilidad de discriminación.

La ventaja de que un organismo externo moderara las solicitudes de los maestros fue que el gobierno podía obtener datos, de toda la nación, sobre discriminación en el sistema escolar. El organismo externo sí encontró evidencia de discriminación por raza. Actualmente no existe un conjunto básico de evidencias que registre el tránsito de los maestros a la escala superior ni de que continúe la discriminación, pues desde hace cinco años el gobierno despidió al organismo externo responsable de la moderación sobre la base de eficiencia y costo. En 2010 se introducirá una base de datos nacional para dar seguimiento a las tendencias en el empleo de maestros en todo el país, incluso las de discriminación.

En 2006, el gobierno introdujo una forma nueva de gestión del desempeño. El objetivo del nuevo plan de gestión del desempeño, contenido en reglamentos estatutarios, fue conjuntar decisiones sobre el movimiento de los docentes a la escala de pago superior con el proceso de gestión del desempeño.

Se conservó mucho del plan original de 2001. A las escuelas aún se les exige que formulen políticas de gestión del desempeño. El plan aún se lleva a cabo anualmente. Sin embargo, existen diferencias entre los dos sistemas. Al organismo rector y al director se les asignó la responsabilidad de implementar la política de gestión del desempeño, y la política en sí está sujeta a requisitos legales específicos.

Se espera que las políticas de toda escuela, a partir de 2006:

- indiquen los resultados deseados y la manera de medirlos;
- muestren cómo se ligan los acuerdos para la gestión del desempeño escuela-maestro con los acuerdos para la mejora, autoevaluación y planeación del desarrollo de la escuela;
- muestren la manera en que la escuela buscará alcanzar la consistencia en trato y equidad entre los maestros con experiencia o nivel de responsabilidad similares;
- establezcan la duración del ciclo;
- incluyan un protocolo para la observación del aula;
- establezcan la formación en gestión del desempeño disponible a medida que se necesite;
- dispongan los acuerdos para supervisar y evaluar las políticas; y
- especifiquen cualesquiera procedimientos auxiliares o suplementarios necesarios para el funcionamiento de la gestión del desempeño de los maestros en la escuela (DCSF, 2008).

Los directores serán responsables de la gestión del desempeño de todos los miembros del personal en el nuevo plan.

Se esperaba que los directores, a partir de 2006, identifiquen revisores de docentes de otro personal. Ahora se requiere que tales revisores tomen en cuenta lo siguiente:

- descripción del puesto;
- cualesquiera criterios importantes para el avance en pago;
- cualesquiera objetivos importantes en la escuela o en el equipo que se especifiquen en el plan de mejora escolar;
- lo que podría [esperarse razonablemente de cualquier maestro], considerando el deseo del entrevistado para ... alcanzar un equilibrio satisfactorio entre el tiempo necesario para realizar sus labores personales y el tiempo necesario para la consecución de sus intereses personales fuera del trabajo;
- las aspiraciones profesionales del entrevistado; y
- los estándares profesionales pertinentes.

El plan de 2006 también introdujo un nuevo requisito en la gestión del desempeño. Se esperaba que cada entrevistador llevara a cabo una observación del aula del maestro que revisaba. Los reglamentos dejaron en claro que tal observación del aula no debería ser superior a tres horas al año, y la fecha de su realización debería tomar en cuenta las circunstancias individuales del maestro.

En 2006, DCSF (2008) publicó el School Teachers' Pay and Conditions Document (STPCD), marco de trabajo de estándares profesionales para maestros excelentes en la escala superior, y para maestros con habilidades avanzadas (un esquema por separado de pago por méritos para los maestros que se esperaba ayudaran a maestros en escuelas diferentes a las propias). Las ocho normas genéricas antes de 2006 para valorar a los maestros que solicitaban cruzar el umbral se reemplazaron con unas 40 normas fundamentales para todos los maestros, más otras nueve después del umbral para los maestros que deseaban cruzarlo.

Una enmienda posterior al STPCD eliminó el requisito, para los maestros que solicitaban cruzar el umbral, de proporcionar a su director nuevas evidencias, pero en su lugar indicó que los directores utilizarían los resultados de las dos últimas revisiones anuales de desempeño como base para autorizar este tránsito.

Así, a las escuelas de Inglaterra les tomó casi una década pasar al pago relacionado con el desempeño individual. Ahora sería necesario preguntarse si la gestión del desempeño y la nueva escala de pago basada en el desempeño del maestro de aula han ejercido algún efecto en la eficiencia, motivación, habilidades y

conocimientos del maestro. Al NUT, en el inicio de la década, también le inquietaba que el pago relacionado con el desempeño significara simplemente que los maestros pasarían gran parte de su tiempo dedicados a asegurar cierto rango reducido de resultados en las pruebas y exámenes, lo que reduciría el tiempo para impulsar otras áreas del aprendizaje y bienestar del estudiante.

Para la primera mitad de la década fue evidente que los acuerdos originales de gestión del desempeño habían generado un efecto motivador moderado en una minoría de maestros. La mayoría de los docentes sentía que era tan sólo otro proceso al que debían someterse, y de hecho los procesos se vieron inmersos en la rutina anual de la vida escolar. La misma actitud prevaleció en la solicitud del umbral.

Cuando el gobierno decidió por primera vez introducir su nueva escala de pago relacionada con el desempeño, el NUT comisionó al profesor Ray Richardson, de la Escuela de Economía en la Universidad de Londres, para evaluar el plan del gobierno. Richardson (1999) evaluó las cualidades de las propuestas del Libro verde en comparación con otros planes de servicios públicos. Su estudio incluyó una revisión del pago relacionado con el desempeño en el departamento de recaudación de impuestos, en los gobiernos locales, en el servicio nacional de salud, en la industria del agua y en el servicio de empleo del gobierno. Examinó diversos estudios en tales áreas y concluyó que ninguno ofrece un soporte sólido para las propuestas del gobierno relacionadas con el pago relacionado con el desempeño para los docentes.

Según Richardson:

Nada sugiere que puede tener un efecto drástico en la motivación del maestro. El entusiasmo expresado en los empleados del sector público con experiencia en el pago por desempeño tiende a ser modesto. Muy rara vez más de 20% de los entrevistados estuvo de acuerdo en que les ha dado un incentivo para cambiar cualquier forma específica de su conducta en el trabajo. Incluso en el total, la cantidad que estuvo "totalmente de acuerdo" (con el pago relacionado con el desempeño) normalmente fue bajo y fácilmente se vio opacado por quienes expresaron un total desacuerdo. En este sentido, entre el personal es más común una real antipatía que un real entusiasmo. Tampoco nuestros gerentes de línea mostraron un entusiasmo más marcado, excepto en un estudio. Además, los entrevistados normalmente consideran que estos planes amenazan gravemente el trabajo en equipo y la cooperación. Por ende, la visión de los investigadores sobre el pago relacionado con el desempeño individual en el sector público ha sido diversa, contraproducente, decepcionante, ocasionalmente con un éxito muy modesto.

Esto no significa que el pago relacionado con el desempeño sea necesariamente un fracaso indiscutible para los maestros, aunque debe decirse que, con base en el estudio de Marsden y French de jefes de maestros (Marsden y French, 1998), el campo de la educación se ve más infértil que nunca. Por otra parte, si el pago relacionado con el desempeño energizara cuando menos a 20% de los maestros, podría considerarse un éxito, especialmente si en el 80% restante se presentara solamente una desmotivación limitada. En otras palabras, se consideraría, si no un éxito rotundo, al menos uno modesto.

Después dirigió su atención a las propuestas del gobierno para el pago relacionado con el desempeño:

Se tendrá que tener un programa importante de formación para los revisores... Esto será muy importante, pues la revisión del desempeño no es labor fácil, ya sea al establecer los objetivos de forma adecuada o al juzgar después si se alcanzaron. El proceso requiere además que el revisor proporcione retroalimentación útil durante el año, lo cual requiere una supervisión frecuente del desempeño del maestro, pero de modo que no se considere intrusiva ni poco comprensiva. Se requiere más que formación. Las evaluaciones adecuadas consumen recursos, entre los más obvios, el tiempo de quienes participan en el proceso. ...Este problema no es trivial. La estancia de un régimen de pago relacionado con el desempeño depende en gran parte de su integridad, la cual a

su vez no depende de principios generales, sino de una aplicación detallada del régimen. Sin los recursos adecuados el proceso de revisión del desempeño a menudo es exiguo, y es muy probable que el resultado sea una pérdida de la motivación del maestro.

...Puede sospecharse que el gobierno de verdad utiliza el pago relacionado con el desempeño para fines un tanto diferentes a la mera contratación, retención y motivación. El pago a los maestros no aumentó tan rápido como el pago a muchos otros empleados. Es posible que las nuevas propuestas sean en realidad una forma de recompensar a una minoría selectiva de maestros sin incurrir en el costo del salario que implica extender los beneficios más allá del límite. En otras palabras, tal vez en verdad sea un dispositivo para atraer y mantener en la profesión a un número de maestros con relativa alta calidad, al tiempo que poco se hace por la gran cantidad de quienes manifiestan un desempeño promedio.

(Richardson, 1999)

Una década después, ¿cumplió el plan de pago relacionado con el desempeño de los maestros los objetivos originales del gobierno en cuanto a mejorar la contratación, retención y motivación del maestro? Ahora que por fin se pusieron en práctica las intenciones del gobierno introducidas en 2006 por medio de reglamentos nuevos de la gestión del desempeño – para ligar el desempeño con el pago – ¿cómo se sienten los maestros al respecto?

El enfoque del NUT, tanto a los acuerdos originales de gestión del desempeño por separado y el umbral como a los nuevos acuerdos combinados, es aconsejar a sus miembros en las escuelas sobre la mejor forma para mantener relaciones profesionales entre todos los maestros en cada escuela, al tiempo que se asegura equidad en el acceso a la escala superior con los menos obstáculos administrativos posibles. La guía del NUT destacó que los reglamentos no definen ni limitan la libertad de la escuela para adaptar los requisitos estatutarios.

Un ejemplo del enfoque del NUT es que buscó un acuerdo con las escuelas para combinar las observaciones en el aula para fines de la gestión del desempeño y las realizadas en línea con otros requisitos estatutarios, como las visitas de los consejeros externos y la supervisión del director. También pretendió establecer un tiempo razonable entre cada observación del aula.

Aún no está claro el funcionamiento de la nueva fase del pago relacionado con el desempeño. El NUT realizó hace poco una encuesta entre sus miembros sobre el impacto de los nuevos reglamentos de la gestión del desempeño (NUT, 2008), la cual mostró que la mayoría de las escuelas adoptó políticas sensibles de gestión del desempeño en línea con la guía del propio NUT. La encuesta indicó la continua objeción de los maestros a los objetivos específicos de avance del estudiante dentro de las revisiones de desempeño del maestro. Aproximadamente 80% de todos los maestros, inclusive los directores, se opuso a la idea de que su pago avance a la escala superior sólo si el estudiante alcanza un porcentaje específico en los resultados del currículo nacional o una calificación en el examen público.

Tal vez lo más importante sea que los comentarios de los miembros sobre todo el proceso pusieron de manifiesto reacciones diversas (NUT, 2008). Por ejemplo, una maestra de primaria fue representativa de quienes pensaban favorablemente sobre la gestión del desempeño cuando dijo:

En mi escuela, la gestión del desempeño es justa y se lleva a cabo con una consulta adecuada... Durante el año tenemos oportunidad en cualquier momento para comentar el avance de nuestros objetivos y ajustarlos si es necesario.

El comentario de un maestro de secundaria fue el habitual de los más escépticos:

A nadie le importa si alcanzo mis objetivos de desarrollo profesional – solamente se revisan o se platica al respecto una vez al año –; tal parece que es sólo un ejercicio en papel. Nunca se me ha proporcionado formación o ayuda para alcanzarlos. Tengo mis propias metas, las cuales parecen nunca ajustarse a lo que desean la escuela o el departamento. Para mí no hay incentivo.

A algunos maestros les inquieta el avance que no puede medirse fácilmente. Un maestro de primaria expresó:

Sólo cuenta qué se enseña y cómo, y no lo que aprenden los alumnos. Normalmente trabajo con alumnos que no tienen una mejora susceptible de medición en las calificaciones de lectura y ortografía, pero sí tienen un avance considerable en confianza y concentración, y una mejor actitud para aprender.

En contraste con esta respuesta combinada, los maestros fueron muy críticos en cuanto a los objetivos fijados por la escuela o el gobierno.

Un maestro de primaria afirmó:

Uno de mis objetivos se marca como alcanzado parcialmente porque un alumno con problemas emocionales y de conducta no registró un avance de dos subniveles. No cuenta que los demás alumnos hayan alcanzado esos niveles. Esta presión sólo fomentará que los maestros mientan en cuanto a los niveles a fin de aprobar los objetivos de la gestión del desempeño.

Otra respuesta habitual provino de un maestro de secundaria:

Se nos dice que todos los niños deben lograr un avance de dos niveles en cada etapa clave, cualquier cosa menor y ¡fracasamos! ¡Siento que es muy injusto que se nos juzgue puramente con base en resultados de un examen externo! A otra escuela que tiene una zona de influencia y una combinación étnica completamente diferente se le calificó como “sobresaliente” [por una inspección externa] con base en sus resultados.

Las evidencias de los miembros del NUT, como las encuestas ya mencionadas, demuestran que cuando los maestros tienen espacio, tiempo y formación disponible, el proceso para reunir evidencias y el cuestionamiento por parte del revisor y el revisado permite que el revisado reflexione sobre sus logros. Los maestros con mayor experiencia que solicitan el avance en pago tienen éxito.

Sin embargo, la experiencia del NUT es que el efecto de tal proceso en la motivación del maestro es de corto plazo y se limita a puntos clave en el proceso, al principio y al final de un ciclo de gestión del desempeño. La realidad es que cualquier efecto positivo de la gestión del desempeño no es continuo, y, para muchos directores, la gestión del desempeño es periférica.

Cuando se pone en práctica de manera eficaz, la gestión del desempeño identifica el desarrollo en aprendizaje y profesional del maestro en revisión. La pregunta que formulan muchos directores y maestros es ¿por qué se necesita tal conjunto de acuerdos tan formalizados para identificar las necesidades de desarrollo profesional? La respuesta bien puede ser: para asegurar consistencia, equidad y justicia en el proceso, pero queda la cuestión de que el proceso mismo de la gestión del desempeño ejerza un efecto directo positivo en la calidad del maestro y, además, de que el desempeño ligado a la determinación del pago tenga un efecto similar.

Es discutible que la gestión y el pago relacionados con el desempeño, como formas de recompensa para los maestros, han cumplido en gran parte las predicciones de la investigación comisionada por el NUT en 1988 a la Escuela de Economía de la Universidad de Londres (Richardson, 1999), pues no existe evidencia de que el pago relacionado con el desempeño ejerza un impacto poderoso y positivo en la contratación, retención y motivación del maestro. Por tanto, parece que las personas dedicadas a la mejora y reforma escolares necesitan buscar otra forma si desean tener un efecto profundo, sostenido y poderoso en elevar la motivación de los maestros e identificar y compartir prácticas eficaces de docencia.

INCENTIVOS Y ESTÍMULOS: DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO DE LOS MAESTROS

La evidencia de que dispone el NUT apunta al entusiasmo del maestro por un desarrollo profesional de alta calidad. Desde 2000, el NUT ha puesto en práctica su propio programa de desarrollo profesional no solamente para sus miembros sino también para los no miembros. Las evaluaciones de los maestros participantes en el programa del NUT durante los últimos nueve años destacaron el efecto motivador del desarrollo profesional continuo de alta calidad (Continuing Professional Development, CPD). El efecto del desarrollo profesional de alta calidad, interactivo y sostenido es doble. No sólo fomenta el aprendizaje del maestro, sino también que los maestros con mayor experiencia permanezcan en la profesión.

El NUT basó su propio programa de desarrollo profesional en los hallazgos de la revisión de una investigación clave, Información de Evidencia sobre Políticas y Prácticas (Evidence for Policy and Practice Information, EPPI) (Cordingley *et al.* 2003), financiada por el NUT (el NUT también patrocinó otras revisiones de la investigación EPPI). Los resultados de la revisión del EPPI mostraron no sólo el efecto motivacional positivo del CPD en la motivación del maestro, sino también su impacto para mejorar los resultados en aprendizaje de los niños y jóvenes.

Aún así, no todos los maestros en el sistema educativo inglés tienen acceso consistente a un desarrollo profesional continuo. No obstante, el gobierno junto con los sindicatos de maestros están abordando este problema, y debaten sobre la inclusión de un derecho contractual dentro de la estrategia de desarrollo profesional revisada, programada para 2009.

La desigualdad en el acceso al CPD tiene varias consecuencias. Gran parte del CPD se realiza fuera del día escolar. Naturalmente esto es una desventaja para quienes tienen a su cargo niños y otros compromisos importantes. Los maestros con contratos de corto plazo, aquellos que fueron empleados por las autoridades locales y quienes recientemente regresaron a la docencia, encuentran difícil el acceso al CPD, pues no están adscritos a una escuela en particular.

Aún existe un desequilibrio entre el énfasis que se da a las iniciativas nacionales y la posibilidad para que los maestros elijan sus propios métodos de desarrollo profesional. También existe una falta de equilibrio entre la disponibilidad de los cursos de alto costo que se otorgan como premio a posgraduados y los cursos para mejorar la práctica en el aula dirigidos a solucionar problemas específicos.

El NUT considera que, para cualquier gobierno, es vital una estrategia de desarrollo profesional que energice y motive a los maestros, y además que eleve el desempeño. Con la evidencia de su propio programa con una profunda participación en la investigación sobre formas eficaces de desarrollo profesional, el NUT estableció varios principios que se reflejan en su propio programa de CPD y en su amplia política educativa.

Debe adoptarse un enfoque estratégico para incluir el CPD en la cultura de las escuelas si se desea considerarse parte integral en la profesión de la docencia y no una adición desechable. Para que los maestros mantengan los estándares más altos y cumplan las expectativas de los padres y de la gente joven, el desarrollo profesional continuo debe formar parte de un derecho magisterial contractual.

Las propuestas del NUT y su declaración de política "Bringing Down the Barriers" (NUT, 2004) pretenden asegurar que todos los maestros tengan un derecho sustancial al desarrollo profesional. Existen dos componentes mínimos esenciales dentro de las propuestas del NUT. A los maestros se les debe dar anualmente un derecho mínimo a fondos para el desarrollo personal profesional. Además, se les debe proporcionar un periodo sabático cada siete años para llevar a cabo su propia investigación sobre la práctica eficaz en el aula.

En este contexto vale la pena hacer referencia al estudio reciente de la OCDE *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2005). En este estudio, la OCDE identificó tres estrategias

amplias para integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera del docente. Estas estrategias deben basarse en un derecho, en incentivos y en la escuela.

La conclusión de la OCDE es importante en este contexto:

Un acercamiento completo a la formación profesional abarcaría las tres estrategias. Proporcionar a los maestros los niveles acordados de tiempo libre o apoyo financiero para la formación profesional es un reconocimiento explícito de su importancia en el trabajo de los docentes y un medio de permitir la participación. Sin embargo, también es importante que los maestros se percaten del valor de participar en la formación profesional, comprendan que es una parte significativa de su función profesional, y consideren la provisión de “prestaciones” como el grado mínimo de su participación más que el máximo (OCDE, 2005).

Por tanto, los incentivos para que los maestros abracen el desarrollo profesional incluirían mejoras tanto en el acceso como en la calidad e importancia de lo que se les ofrece. Esto no sólo haría que los maestros sintieran que sus escuelas y el sistema educativo los valoran, sino también que las escuelas aprovecharan toda una gama de oportunidades de desarrollo profesional semejantes a las que se encuentran en sectores similares de empleo. Todo enfoque del gobierno al CPD debe reflejar y guiarse por las respuestas, individuales y colectivas, de la profesión de la docencia.

En **Inglaterra**, el gobierno de Westminster y las autoridades locales a menudo delegan sus propias responsabilidades a funcionarios que adoptan el enfoque conocido como “formación en cascada”. Este enfoque implica que un miembro del personal asista a un curso que imparte alguien con un guión previamente elaborado. Se espera que los participantes ofrezcan después la misma formación, a menudo con el mismo guión, a sus colegas en las escuelas. Tales enfoques conllevan inevitablemente a una comprensión superficial de la actividad profesional en cuestión, lo que en el mejor de los casos genera cinismo en el maestro, y en el peor, la creencia de que el CPD no tiene valor.

El NUT considera más benéfico, tanto para los maestros como para el sistema educativo, dar mayor atención a identificar y fomentar que se compartan las prácticas correctas de la escuela en el CPD y a comunicar los hallazgos a otras escuelas. El NUT considera vital alentar a las escuelas y dar tiempo para establecer comunidades profesionales de maestros para compartir las prácticas correctas.

Desde 1997, uno de los éxitos menos visibles pero más positivos del gobierno en cuestiones laborales ha sido el establecimiento del Union Learning Fund and Union Learning Representatives (Fondo de Formación Sindical y Representantes de Formación Sindical). El gobierno asignó sumas de dinero a los sindicatos para ayudarles a proporcionar formación a sus miembros, lo que permitió que muchos trabajadores, incluso maestros, experimenten un cambio en su formación y confianza.

Por medio del fondo de formación sindical, el NUT logró organizar, en sociedad con los prestadores locales, formación sobre tecnología de la información y la comunicación (TIC) para todos los maestros. Dieciséis miembros expresaron la necesidad de tales cursos. A la fecha han participado más de 14 500 maestros, y el alcance de los cursos se expandió para incluir formación en tecnología de pizarrones interactivos de multimedia. El éxito de este programa demostró que las asociaciones profesionales de docentes tienen una función importante al definir los tipos de formación que tendrán resonancia y credibilidad con los maestros, así como al proporcionar apoyo para ayudar a quienes solicitan subsidios para investigación.

Es esencial la investigación y evaluación de lo que se ofrece, así como su efecto en la enseñanza y aprendizaje, para conocer lo que funciona en el CPD. Ya se mencionó el patrocinio del NUT a varias revisiones de investigación del EPPI. Con los hallazgos del EPPI y otras investigaciones nacionales e internacionales, y

mediante una evaluación independiente, el NUT desarrollo la supervisión y tutoría de compañeros como herramienta de desarrollo profesional. Sus enfoques a la formación del docente en habilidades de lectura y matemáticas dieron forma al extenso uso de la supervisión y tutoría en escuelas en toda **Inglaterra** y **Gales**, y fueron adoptados por las estrategias nacionales del gobierno de Westminster y el organismo gubernamental de formación y desarrollo.

Este enfoque basado en la investigación permitió elaborar varios modelos del NUT para el aprendizaje profesional dentro de sus programas de desarrollo profesional continuo, como los siguientes:

1. **Supervisión del compañero:** Los maestros participantes, normalmente por parejas, observan su forma de enseñar, y después se retroalimentan. El elemento fundamental de este enfoque es que ambos maestros operan como supervisor y supervisado.
2. **Becas de Investigación de Mejores Prácticas Educativas** (Best Practice Research Scholarships, BPRS: Este modelo de aprendizaje profesional atrajo fondos del gobierno y ofreció una oportunidad a los maestros para investigar un aspecto de la enseñanza y del aprendizaje de su elección. Las becas BPRS se otorgan cuando los maestros la solicitan por parejas y así se comprometen a llevar a cabo su aprendizaje. Por desgracia, las becas BPRS terminaron en 2003.
3. **Círculos de aprendizaje:** En sociedad con la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, el Programa NUT-CPD desarrolló un *Círculo de aprendizaje* para el aprendizaje profesional. Un grupo de maestros de la localidad se reúne con el tutor de la Universidad de Cambridge y aprende sobre la práctica correcta para llevar a cabo investigaciones enfocadas a la escuela/aula sobre un aspecto de la enseñanza y aprendizaje de su elección. El portafolio de sus hallazgos se presenta a la Universidad de Cambridge para su acreditación de posgrado.
4. **Grupos de estudio:** En sociedad con la Universidad de Cumbria, el programa NUT-CPD desarrolló un enfoque en colaboración para el aprendizaje profesional que permite a los maestros participantes terminar un módulo con valor de 20 créditos para una maestría en Educación.

Recientemente, el gobierno introdujo una nueva calificación de maestría en la enseñanza y aprendizaje (Master's level qualification in teaching and learning, MTL) para maestros recién graduados. El MTL se basa en la maestría en desarrollo de formación para el maestro de **Finlandia**. El NUT le dio la bienvenida, pero expresó la inquietud de que los maestros recién graduados quizá no tengan tiempo ni capacidad de tomar otra calificación en su primer año de docencia. En lugar de ello considera que el nuevo grado de maestría debe ser un derecho voluntario de todos los maestros y acompañarse de un derecho garantizado a un tutor y tiempo para la tutoría durante el día escolar.

En el CPD existen otros avances que el NUT considera que pueden elevar la motivación del maestro. Apoyó el desarrollo por parte del Consejo General de Enseñanza de Inglaterra (General Teaching Council for England, GTCE) en su Academia para el Aprendizaje del Maestro (Teacher Learning Academy, TLA). La TLA ofrece acreditación al CPD de los maestros y opera como organización que sustenta todos los acuerdos de acreditación especiales entre las instituciones de educación superior y otros proveedores. A diferencia del grado de maestría, a la TLA se pueden solicitar cursos cortos que no incluyen acreditación.

Los maestros deben tener la propiedad de su CPD, y tener disponible toda una gama de cursos para satisfacer sus necesidades individuales. Hace poco, el desarrollo profesional se manejó sobre todo de forma central y prescribió. El CPD determinado por las necesidades de cada maestro depende actualmente, en gran medida, de la cultura y circunstancias de la escuela donde trabajan.

La principal inquietud y motivación del maestro para participar en el CPD es mejorar su conocimiento y habilidades pedagógicas en la materia. Esto hace insostenible una equidad continua de enfoque en las diferentes áreas de las materias en las prioridades del CPD nacional. Incluso, un informe reciente del gobierno descubrió que:

Los maestros de artes, y más generalmente los maestros de las materias básicas, adoptan el punto de vista de que el énfasis sostenido en las habilidades en lectura, matemáticas básicas en realidad les han cortado la posibilidad de que se les asignen cursos (Soulsby y Swain, 2003).

El mayor impacto de cambiar las prácticas de los maestros proviene de aprender de otros maestros y con ellos, dentro de sus propias escuelas y con otras escuelas, mediante la observación, el trabajo en colaboración y los planes de supervisión y tutoría con un compañero. Es necesario enfocar la formación en las áreas de habilidad específica con materiales de alta calidad y apoyo directo, de manera que se pueda aplicar el aprendizaje en las situaciones del aula. Las diferencias entre las prioridades nacionales, locales e individuales en CPD pueden manejarse por medio de sociedades imaginativas entre escuelas, autoridades locales o consejos escolares, instituciones de educación superior y otros proveedores de CPD, como organizaciones profesionales de maestros.

Existe todo tipo de argumentos para que un gobierno establezca un código de garantías de la calidad para el desarrollo profesional continuo del maestro. Recientemente, en **Inglaterra**, la oficina de formación y desarrollo estableció una base de datos nacional de CPD, la cual fue bienvenida por el NUT. Actualmente el mercado del CPD es muy complejo y está muy fragmentado. Una base de datos central con capacidad para que los usuarios realmente comenten la calidad de los programas y cursos debe aportar consistencia en términos de calidad. La mayoría de lo que ofrecen los CPD consiste en un solo acto o cursos cortos, de calidad e importancia variables.

Los maestros requieren poder y autonomía sobre la dirección de sus trabajos y ahora es necesario que esto se reconozca y afiance mediante cambios en la actitud de los legisladores hacia el CPD. Se ha tocado muy escasamente el enorme potencial de aprendizaje disponible para los maestros por medio de intercambios de maestros, periodos sabáticos y becas, tanto nacionales como internacionales. El NUT cree sólidamente que una estrategia de desarrollo profesional que, en fundamento, ofrezca una gama de oportunidades a los maestros para que trabajen en proyectos en países en vías de desarrollo y fomente el conocimiento, investigación e intercambio de habilidades entre escuelas en países desarrollados y vías de desarrollo, tiene un efecto poderoso en la motivación y retención de los maestros con mayor experiencia. Los maestros tienen que trabajar para convertirse en buenos maestros, y seguir así, por lo que requieren mantenerse actualizados en los avances más recientes en la docencia y la creciente tecnología de información y comunicaciones.

Lo importante es el aprendizaje implícito en el desarrollo profesional eficaz y continuo, y no un requisito artificial que agregue a la calificación inicial de formación del maestro por medio de otro certificado. Sin embargo, en **Inglaterra** aún están por establecerse los recursos que permitan esto a los maestros.

Casi todos los maestros entrevistados durante esta investigación expresaron frustración por las oportunidades limitadas que tienen para reflejar y desarrollar su propia práctica, lo cual vieron como resultado de la carga de trabajo excesiva. También se presentó insatisfacción con el sistema de formación y guía, cada vez más centralizado y estandarizado. (Horne, 2001)

Existen argumentos sólidos que sustentan el desarrollo e identificación de la práctica pedagógica para el aprendizaje del maestro en el mismo sentido que existen argumentos para una práctica pedagógica eficaz para los niños. Un estudio realizado por Cordingley (2008) hizo evidente que los gobiernos, autoridades locales y escuelas aún están en "primera base" cuando se trata de identificar las mejores formas para enseñar a los maestros. Aún están por explorarse los beneficios de una supervisión y una tutoría de compañeros más elaboradas.

Por medio del desarrollo profesional eficaz es posible mejorar el conocimiento, habilidades, motivación y eficacia del maestro en beneficio del aprendizaje de niños y jóvenes. Muy a menudo se considera periférico un aprendizaje seguro basado en evidencias sobre lo que funciona en el aula. Los gobiernos pueden introducir programas pedagógicos para los maestros, pero es el conocimiento del maestro de sí mismo y la importancia del CPD en su propia práctica lo que en primer lugar detona la motivación y mejora.

INCENTIVOS Y ESTÍMULOS: LIDERAZGO ESCOLAR

Uno de los estímulos más importantes para la eficiencia de los maestros y la docencia proviene del liderazgo escolar. Mucho se ha escrito sobre la naturaleza del liderazgo escolar y su importancia vital para la mejora escolar, al igual que sobre una posible falta de líderes en el futuro. No es inevitable la falta actual y futura proyectada de líderes escolares en muchos países. Casi todo director puede encontrar uno o más futuros líderes dentro de su escuela. La cuestión es saber si estos posibles líderes desean convertirse en directores. La planeación de la sucesión, que identifica y capacita a los futuros directores, en opinión del NUT, debe incluir la formación e identificación de líderes en niveles medios y altos. La planeación de la sucesión debe incluir a todos los líderes en la escuela. Además, existe todo tipo de argumentos para explorar el concepto de "liderazgo en el aprendizaje". Todos los maestros deben tener capacidad para ser líderes en la innovación en sus campos de enseñanza y aprendizaje. Al fomentar que los maestros tomen la iniciativa en la pedagogía, es más probable la posibilidad de identificar a nuevos líderes en las aulas. Es necesario eliminar las barreras que evitan que los maestros aspiren a ser líderes.

El NUT considera que todas las iniciativas actuales y futuras del gobierno deben someterse a una auditoría, en consulta con los directores, en cuanto a la capacidad de las escuelas para aplicarlas. A menudo los directores se sienten aislados. Algunas veces parece que los directores son los únicos responsables de la instrumentación de todas y cada una de las iniciativas externas, y que son ellos los únicos responsables de su éxito. Por tanto, es necesario dar a los directores oportunidad para que desarrollen "amistades críticas". Esto no significa que tales "amigos críticos" deban tener una doble lealtad ante otros responsables de rendir cuentas de la escuela. Los "amigos críticos" deben ser exactamente lo que el término implica: colegas con un estado similar que no sólo ofrecen su simpatía, empatía y apoyo a los directores, sino también una fuente de consejo imparcial y reconocido.

En **Inglaterra**, los maestros de aula y los líderes de nivel medio consideran que la función del director implica un alto riesgo. La Education and Inspection Act (Ley de Educación e Inspecciones) de 2006 confiere a las autoridades locales nuevas y estrictas facultades de intervención. Además, el organismo inglés de inspección, OFSTED, cuenta con nuevas facultades para interferir con base en las quejas de los padres. El temor de que se vea que sus escuelas están fracasando es un desincentivo poderoso para los maestros que consideran solicitar una Calificación Profesional Nacional para Directores (National Professional Qualification for Headship, NPQH), lo cual es obligatorio para quienes ocupan puestos de directores. La preocupación de ser el responsable de una escuela que fracasa limita la iniciativa e innovación, pues los directores pueden temer cometer errores. También ocasiona que muchos directores en Inglaterra se retiren antes.

Los directores deben tener confianza en que el liderazgo no es una forma de caminar en la cuerda floja. No debe esperarse que los directores se vayan si a sus escuelas se les advierte sobre la necesidad de mejoras escolares. En caso de ser necesarias tales advertencias, deberá ofrecerse a los directores el apoyo que necesiten dentro de sus escuelas, incluyendo, cuando sea pertinente, a los compañeros o asesores de su elección. Proporcionar desarrollo profesional de soporte, y no el castigo, debe ser la primera respuesta de las autoridades externas responsables de asegurar mejoras escolares.

Eliminar el riesgo irracional relacionado con el trabajo es solamente una parte de la solución a una posible falta de directores en el futuro. Debe reconocerse que ser director puede implicar muchas décadas de servicio.

Los directores deben tener derecho a un periodo sabático cada siete años, tiempo en el que podrán participar en grupos de asesoría o adquirir experiencia en la administración de servicios de la autoridad local. El NUT considera que un grupo de directores consultores puede operar como tutores para compañeros que los necesiten.

El tema de una posible falta de líderes escolares en el futuro en muchos países fue lo que motivó el informe de la OCDE *Improving School Leadership* (Pont et al., 2008a, 2008b). Como indica el informe, las escuelas inglesas no están solas al enfrentar la posible falta de líderes escolares. Un tema clave del informe de la OCDE es identificar por qué y cómo es vital el liderazgo escolar en la motivación del maestro y el aprendizaje y enseñanza eficaz de la gente joven.

Ninguna escuela es eficiente si su liderazgo está a cargo de un director ineficiente. Muchos maestros pueden sobrevivir un liderazgo ineficiente dentro de sus escuelas, pero su trabajo a menudo se lleva a cabo de manera fragmentada. Un liderazgo eficaz ofrece coherencia y objetivos, y es la fuente más importante de incentivos, estímulos y motivación para los maestros de aula y los líderes de nivel medio.

El informe de 2008 de la OCDE propone un grupo de estrategias que pueden adoptar los países, como la identificación de responsabilidades fundamentales y la redefinición del liderazgo. El informe argumenta que los directores necesitan tiempo y capacidad para fomentar el aprendizaje del estudiante. Con toda razón, el informe se enfoca al establecimiento de metas, desarrollo de la calidad del maestro y al desarrollo de colaboración entre las escuelas. También propone manejar el liderazgo como algo continuo, con una formación inicial, a fin de tener consistencia entre los prestadores de formación en liderazgo, la contratación profesional de líderes y la planeación de la sucesión (es decir, identificación de futuros líderes). El informe de la OCDE evita recomendar que los países experimenten nombrando directores de escuela que no sean además maestros calificados. Para el NUT, la evidencia muestra que los directores más eficientes son líderes pedagógicos con una profunda experiencia en la docencia, al igual que administradores eficientes.

Aunque el informe se enfoca con toda razón en la distribución de liderazgo escolar, no deja totalmente en claro que el liderazgo escolar distribuido debe ser aplicable a todos los maestros, como ya se indicó. La gran mayoría de los maestros tiene capacidad para ser líderes en sus ámbitos específicos, y todo liderazgo en aprendizaje debe ser sinónimo de liderazgo distribuido. Si se desea que los líderes escolares sean eficientes, deben enfocarse a fomentar la confianza en sí mismos y motivación profesionales para ser líderes en aspectos específicos del aprendizaje y la consecución del plan de estudios entre sus colegas.

Hace poco, el NUT inició una colaboración conjunta con el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (National College for School Leadership, NCSL) en **Inglaterra**. Ambas organizaciones comisionaron un reporte de la Universidad de Manchester para examinar las facetas del liderazgo eficaz y promover así la educación de estudiantes blancos de la clase trabajadora. Este reporte surgió de la inquietud del NUT y del NCSL, pues algunos grupos de estudiantes en Inglaterra presentaban resultados mucho más bajos que los de otros grupos. Además, ésta fue la segunda de una serie de investigaciones realizadas por el NUT. La primera fue el desarrollo de un estatuto, "Born to Be Graet" (Nacido para ser grande), destinado a mejorar los logros de los niños de color caribeños, otro grupo que presentaba logros bajos (NUT, 2007).

Si bien la meta principal de la investigación eran los logros de la clase trabajadora, la revisión de la investigación y las evidencias de sus acciones revelaron características del liderazgo eficaz aplicables a todas las escuelas y a todas las circunstancias. Estas características se enlistan en una taxonomía de características del liderazgo distribuido eficaz. Las características importantes abarcaron niveles de inteligencia contextual, emocional y social, y el entendimiento y desarrollo de la gente por parte de los líderes.

Las organizaciones de docentes en todo el mundo han buscado identificar las características del liderazgo eficaz. El sindicato de líderes escolares de Skolelederne, **Dinamarca** (Balle, 2009), estableció un muy buen ejemplo de tal enfoque. Skolelederne también resaltó la importancia de los líderes que necesitan ser tanto empáticos (es decir, entender las relaciones humanas) como inspirar confianza e interacción.

Todos los gobiernos necesitan dedicar más atención al desarrollo y mejora del liderazgo escolar eficaz. Debido a que el liderazgo efectivo y distribuido dentro de las escuelas tiene un efecto intenso en el compromiso y deseo de los maestros por mejorar su práctica, el NUT considera que los gobiernos ahora deben enfocarse también al desarrollo de sus líderes a fin de desarrollar sistemas educativos eficaces.

EVALUACIÓN Y VALORACIÓN: NECESIDAD DE DIFERENCIAR SUS OBJETIVOS. UNA NOTA AL PIE

La evaluación de las escuelas, como instituciones, por parte del gobierno y/o los empleadores desencadena una gama de respuestas de los maestros, según el enfoque. Las evaluaciones se pueden basar en una autoevaluación de la escuela, del nivel bajo al alto, como en **Finlandia**, algo relativamente no polémico, o en evaluaciones muy controvertidas, del nivel alto al bajo, como en **Inglaterra**.

El efecto de la evaluación institucional externa en la moral y motivación del maestro puede ser profundo. Si se considera que una escuela está fracasando, ese sentido de fracaso puede afectar negativamente la eficiencia de los maestros. Si el sistema de evaluación corre riesgos altos (es decir, que el futuro de las escuelas y de las evaluaciones institucionales se basa únicamente en juicios sumarios) y no incluye soluciones para la mejora escolar que las comunidades aprecien como importantes y efectivas, el impacto en la motivación del maestro y en la retención en la profesión puede ser negativo.

Los resultados de un estudio de la Fundación Nacional para la Investigación en la Educación (National Foundation for Education Research, NFER) (Scanlon, 1999) comisionado por el NUT demostró lo desmoralizante que puede ser para el maestro un juicio de fracaso o “medidas especiales” (para usar la terminología del departamento de inspecciones del gobierno de Westminster, OFSTED).

El propósito de este capítulo no es abordar las consecuencias de las evaluaciones institucionales en la moral y motivación de los maestros. No obstante, es vital que los gobiernos que inicien programas para la educación conjunten los programas para la calidad docente con el desarrollo de sistemas de evaluación institucional. La naturaleza de la valoración y evaluación debe ser clara. Los países deben distinguir entre la evaluación de los estudiantes, los maestros, las escuelas y el sistema nacional de educación.

En cuanto a las instituciones mismas, el NUT cree en el principio de la autoevaluación de la escuela. En 1996, el NUT comisionó el reporte, “Schools Speak for Themselves” (Las escuelas hablan por sí mismas) (MacBeath, 1996). Un folleto emitido recientemente por el *Times Educational Supplement* del Reino Unido, “Great Minds – Education’s Most Influential Philosophers” (Grandes mentes. Los filósofos con mayor influencia en la educación), describe el efecto del trabajo del NUT en esta área.

Al aprender a aprender y la experiencia de los alumnos forman parte de la filosofía del profesor John MacBeath, presidente de liderazgo en la educación, en la Universidad de Cambridge, desde 2000. Su distinguida aportación al debate sobre la educación contemporánea consiste en pasar de las inspecciones del nivel alto al bajo a la autoevaluación de la escuela. Su informe de 1995 “Las escuelas hablan por sí mismas”, comisionado por el NUT, coadyuvó para ejercer presión en los ministerios hacia el sistema actual de inspección ligera. (Judd, 2008)

Aún existe mucho debate sobre las mejores formas para la evaluación de la escuela, pero si se desea que ésta sea eficaz, los maestros deben hacer suyo cualquier tipo de sistema de evaluación que se utilice.

NECESIDAD DE DIÁLOGO ENTRE LAS ORGANIZACIONES DE MAESTROS Y EL GOBIERNO SOBRE LA MEJORA ESCOLAR

Ningún otro diálogo es más importante que el diálogo en el área de lo que incentiva a los maestros en su compromiso para mejorar el aprendizaje de los niños. Este capítulo termina con el “cómo” de una reforma fructífera. Un elemento esencial de ese “cómo” es el diálogo entre maestros, sus organizaciones y los gobiernos.

El diálogo es vital entre los responsables de la prestación de la educación y las organizaciones de maestros. Algunos lo describen como un diálogo social, en especial en la Unión Europea, pero tal diálogo se describe mejor como un diálogo educativo. Se requiere un enfoque mutuo para eliminar las barreras y alcanzar una educación superior. Ambas partes necesitan un foro donde ventilar los problemas.

Los gobiernos y los representantes de los maestros necesitan acordar ser honestos sobre las debilidades y los errores, ser proactivos para llegar a las soluciones, y generosos sobre el reconocimiento de las fortalezas y éxitos. La parte fundamental de toda plática debe ser un compromiso para alcanzar estándares y expectativas altas en todos los niños.

Existen varios tipos de foros para el diálogo sobre educación en **Reino Unido**, como los foros para acuerdos relacionados con el pago, condiciones y desarrollo profesional; para mejorar el apoyo a los maestros y asegurar estándares altos en los logros y conducta del estudiante; y para mejorar los niveles de seguridad escolar.

Un requisito para el acuerdo debe ser el reconocimiento del pluralismo positivo, de que tanto los gobiernos como las organizaciones de maestros tienen funciones, responsabilidades y públicos diferentes. Ambos tienen círculos de interés y responsabilidad concéntricos y separados. Cuando se traslapan, existe la posibilidad de una visión conjunta para el futuro de la educación y acordar los siguientes pasos para alcanzarla. Sin embargo, cuando los gobiernos buscan una segunda opinión sobre lo que piensan los sindicatos, y los sindicatos buscan adoptar el papel del gobierno, hay confusión y problemas. Cada parte debe ser muy clara respecto de sus objetivos cuando se trata de poner en práctica una estrategia acordada.

Las formas y características específicas del diálogo entre sindicatos y gobierno no pueden sencillamente trasplantarse de un país a otro, así como tampoco se pueden tomar los sistemas educativos de un país para llevarlos a otro. Los sistemas educativos crecen orgánicamente en las sociedades. La cultura y los valores de las sociedades conforman el currículo de las escuelas y de todas las formas de educación. Esto no significa que los socios en la educación de un país no puedan aprender de los socios de otro país. Como demostró el debate en la reciente conferencia conjunta de la OCDE y del gobierno mexicano, es muy posible que todos los grupos aprendan y adapten las características de otros sistemas educativos, y que además identifiquen y aprendan de los detonantes y procesos de la reforma educativa.

Referencias bibliográficas

Balle, A. (2009), "National Standards: Required Attainment Targets: National Tests", Documento en formato PowerPoint presentado en el Education International Seminar on School Leadership, Helsinki, mayo, <http://www.ei-ie.org/en/calendar/show.php?id=209&theme=leadership> (Documentos en formato PowerPoint elegidos de sitios relacionados/descargas de archivos), consultado en septiembre de 2009.

Cordingley, P. (2008), *Sauce for The Goose: Learning Entitlements that Work for Teachers As Well As for Their Pupil*, CUREE, The Centre for the Use of Research and Evidence in Education, Coventry.

Cordingley, P., M. Bell, B. Rundell y D. Evans (2003), "The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning" en *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Institute of Education, University of London, Londres, <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=132>, consultado en septiembre de 2009.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008), "School Teachers' Pay and Conditions Document 2008: Guidance on School Teachers' Pay and Conditions", The Stationery Office (TSO), Londres, <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=12833>, consultado en septiembre de 2009.

Department for Education and Employment (DfEE) (1998), "Teachers: Facing the Challenge of Change", The Stationery Office (TSO), Londres.

DfEE (2001) "Performance Management in Schools: Model Performance Management Policy", The Stationery Office (TSO), Londres, <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES%200051%20200MIG1841.pdf>, consultado en septiembre de 2009.

Horne, M. (2001), "Classroom Assistance: Why Teachers Must Transform Teaching", Demos, Londres, <http://www.demos.co.uk/files/Classroomassistance.pdf?1240939425>, consultado en septiembre de 2009.

Judd, J. (2008), "Thinkers who have Shaped Modern Education" en *Times Educational Supplement*, noviembre 28, pp. 30-33 ("Great Minds-Education's Most Influential Philosophers: A TES Essential Guide").

MacBeath, J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*, Routledge, Londres.

Marsden, F. y S. French (1998), "What a performance: Performance Related Pay in the Public Services", Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, Londres, <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/special/performance.pdf>, consultado en septiembre de 2009.

National Union of Teachers (NUT) (2004), "Bringing Down the Barriers: NUT Education Statement", NUT, Londres, <http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/Nut-EducationStatement.FE.pdf>, consultado en septiembre de 2009.

NUT (2007), "Born to be Great: A Charter on Promoting the Achievement of Black Caribbean Boys", NUT, Londres, <http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/Black%20Youngsters%20.pdf>, consultado en septiembre de 2009.

NUT (2008), "National Union of Teachers Survey (of) Performance Management: the Pupil Progress Objectives", NUT, Londres.

OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, (Spanish version forthcoming) OCDE, París.

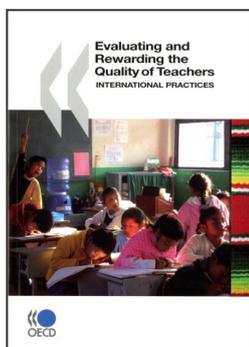
Pont, B., D. Nusche y H. Moorman (2008a), *Improving School Leadership, Vol. 1: Policy and Practice*, OCDE, París.

Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (2008b), *Improving School Leadership, Vol. 2: Case Studies on System Leadership*, OCDE, París.

Richardson, R. (1999), "Performance Related Pay in Schools: An Assessment of the Green Papers: A Report Prepared for the National Union of Teachers", London School of Economics y NUT, Londres, http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/prp_lse.pdf, consultado en septiembre de 2009.

Scanlon, M. (1999), "The Impact of OFSTED Inspections", National Foundation for Educational Research, Slough.

Soulsby, D. y D. Swain (2003), "A Report on the Review of the Award Bearing INSET Scheme", DfES (Department for Education and Skills), Londres, http://www.teachernet.gov.uk/_doc/4129/INSET%20REPORT.doc, consultado en septiembre de 2009.



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), “¿Los incentivos de quién? ¿Los estímulos de quién? Gestión del desempeño en Inglaterra”, in *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264079717-6-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.