

CAPÍTULO 1

Para evaluar y premiar a los buenos maestros

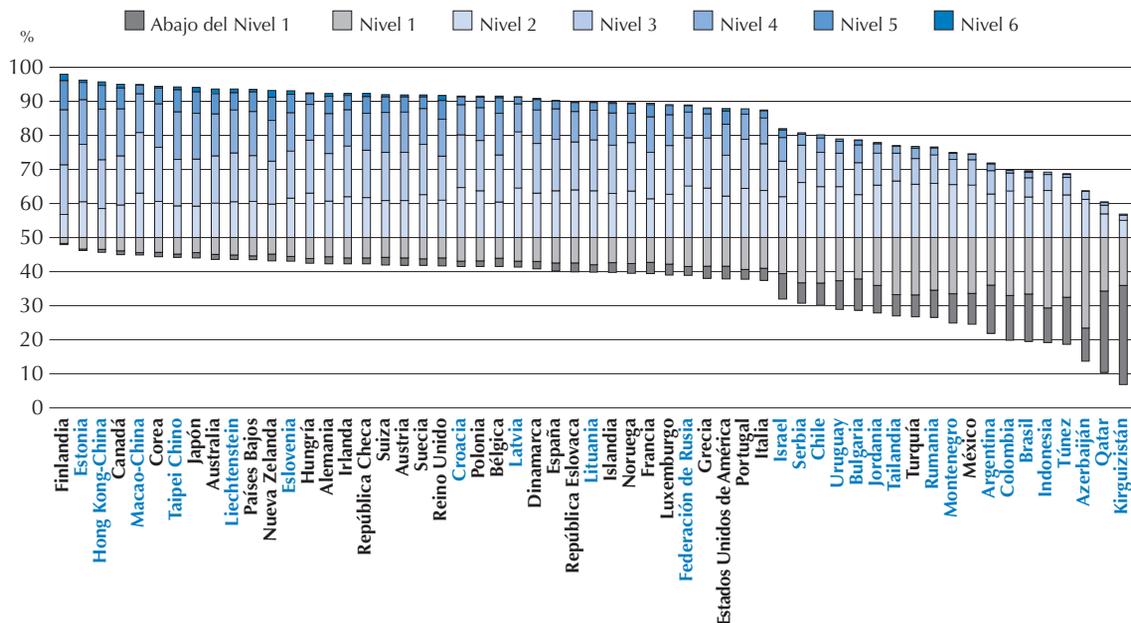
La importancia de los maestros de calidad.....	13
Ejemplos de sistemas de evaluación de maestros.....	14
Desafíos al vincular la recompensa con la evaluación.....	16
Importancia de la evaluación y las recompensas al atraer y conservar a maestros de calidad	17
Compensación salarial y sus nexos con la evaluación	19
• Problemas con el tabulador único para sueldos.....	19
Panorámica y contribuciones de los siguientes capítulos.....	21
Notas.....	24
Referencias bibliográficas.....	25

En todo el mundo, los países reconocen que su futuro está ligado con la calidad de sus sistemas educativos. Los economistas educativos señalan que hay valor en la educación tanto para el individuo como para la sociedad (Hanushek, 1996). La educación no sólo conduce a tener mejores habilidades, sueldos más altos y menor desempleo, sino también a una mejor salud, una mayor participación social y una menor dependencia de los servicios sociales. Dadas las cambiantes expectativas de las economías del conocimiento, hay una mayor urgencia para que los países aborden los cuestionamientos acerca de la calidad de sus sistemas educativos: las empresas exitosas exigen que los empleados de cada nivel tengan muchos más conocimientos y habilidades que en cualquier momento del pasado. Para ser competitivos al atraer y conservar a empresas que sustenten sus economías productivas, los países deben desarrollar capital humano que sea capaz de cumplir con las nuevas exigencias. Una investigación reciente (McKinsey & Company, 2009) de la diferencia de logro en **Estados Unidos de América (EUA)** sugirió que si Estados Unidos de América hubiera reducido su diferencia de logro con respecto a países como **Finlandia** y **Corea** para 1998, su Producto Interno Bruto (PIB) sería de entre 9% a 16% más alto de lo que es hoy. Se trata de un impacto mayor que el nivel del efecto negativo de la reciente recesión, el cual fue de 6.4% al final de 2008.

Por tanto, a los países les preocupa valorar y evaluar el desempeño de sus sistemas educativos. En 2006, 36 países (países miembros de la OCDE y seis países asociados) informaron de la instrumentación de exámenes nacionales, evaluaciones nacionales periódicas y evaluaciones escolares (bien sea inspecciones externas o autoevaluaciones del personal de la escuela). Diez países informaron de la existencia de exámenes nacionales (**Dinamarca, Escocia, Estonia, Francia, Islandia, Irlanda, Italia, Noruega, Portugal y Turquía**). En cada caso, se evaluaron matemáticas y lengua, así como otras asignaturas, con la excepción de Francia, donde ciencias no formó parte de la evaluación y Portugal, donde sólo se evaluaron matemáticas y lengua.¹

Gráfica 1.1

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de competencia en la escala PISA de ciencias



La importancia de la educación para la competitividad internacional también se refleja en el uso que los países hacen de las evaluaciones internacionales y de los estudios internacionales de puntos de referencia para comparar el desempeño de sus alumnos con el de otros. Como demuestran el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y el Estudio Internacional sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencia (TIMSS), los estudiantes de algunos países tienen logros en niveles mucho más altos que otros. PISA evalúa los conocimientos y habilidades de los estudiantes en una escala del 1 al 5, y el Nivel 1 representa el nivel de logro más bajo. La Gráfica 1.1 proporciona un ejemplo del contraste entre los países de la OCDE, muestra que más de 80% de los estudiantes de **Finlandia** tienen logros en o arriba del Nivel 3 del componente de ciencias de PISA 2006, en tanto que 80% de los estudiantes de **México** tienen logros en o abajo del Nivel 2.² Estas diferencias sugieren que no es sólo la mejora según estándares nacionales, sino que los sistemas educativos de mejor desempeño son los que fijan los puntos de referencia para el éxito educativo. Con base en los resultados y encuestas de PISA 2003, Fuchs y Wößmann (2004) encontraron que varios factores institucionales se relacionaban con un mayor logro estudiantil, como los exámenes externos y la autonomía escolar en la elección de libros de texto, la contratación de maestros y las asignaciones de los presupuestos en las escuelas.

LA IMPORTANCIA DE LOS MAESTROS DE CALIDAD

Si el propósito de los sistemas educativos es asegurar los resultados de aprendizaje de calidad y un logro más alto de los estudiantes, se vuelve necesario identificar los elementos que más contribuyen a ese fin. Los educadores y los padres de familia han argumentado durante largo tiempo que los maestros eficaces son clave para la mejora del logro de los estudiantes y varias investigaciones realizadas desde 1990 han respaldado esta creencia. Según Hanushek (1992), los alumnos cuyos maestros se encuentran en la cima de su escala de eficacia logran hasta un año adicional de crecimiento en el aprendizaje estudiantil por encima de los alumnos con maestros que se encuentran cerca del punto inferior de la escala: una ganancia de 1.5 años de crecimiento académico contra 0.5 años de crecimiento en un solo año.

Sanders y Rivers (1996) utilizaron la gran base de datos de **Tennessee** de pruebas para estudiantes con el fin de identificar el impacto de los maestros en el rendimiento de los estudiantes. Encontraron que no sólo había grandes diferencias entre la eficacia de los distintos maestros, sino también que los efectos eran aditivos y acumulativos: dados dos estudiantes con rendimiento similar en el segundo grado, si uno de ellos tenía tres maestros de alto desempeño mientras el otro estudiante tenía tres maestros de bajo desempeño, la diferencia en su rendimiento tres años después podría alcanzar los 54 puntos porcentuales. Esa experiencia educativa anterior continuó afectando el rendimiento de los estudiantes más allá del periodo analizado.

Rivkin *et al.* (2001) compararon a estudiantes de entornos socioeconómicos y niveles de logro similares y encontraron que un estudiante que se movía hacia arriba a una desviación estándar de un maestro promedio, a un maestro cuya eficacia estaba calificada en el percentil 85, añadía cuatro puntos porcentuales a su calificación. Éste es el efecto equivalente de reducir el tamaño de la clase en 10 alumnos, o cerca de 50%. Schacter y Thum (2003) fueron un paso más allá y observaron la calidad de las conductas docentes mostradas por los maestros de alto desempeño. Descubrieron que los maestros que recibían buena calificación con respecto a las rúbricas de evaluación de los investigadores (que representaban 12 estándares de desempeño docente) ayudaban a los alumnos a alcanzar logros en niveles más altos que los de maestros involucrados en cualquier otro modelo amplio de reforma escolar analizado. Los maestros participantes en su investigación produjeron un aumento de 0.91 de desviación estándar en el logro de los estudiantes, mayor que el efecto del ingreso de los padres. Su trabajo aporta evidencia de que la enseñanza eficaz sí genera un mejor rendimiento de los estudiantes y también contribuye a identificar los atributos de los maestros de calidad.

Dada la importancia de la calidad docente en la determinación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, es inevitable que los sistemas educativos busquen cada vez más vincular la evaluación del trabajo

de los maestros con el logro de los estudiantes. La Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS), realizada por la OCDE y publicada en 2009 con el título *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, proporciona información de muestras tomadas aleatoriamente de más de 70 000 maestros en 23 países. Los resultados de TALIS muestran que 65% de los maestros informó que las calificaciones de los exámenes de los estudiantes fueron un criterio moderado o muy importante en la evaluación o retroalimentación que recibían. En Bulgaria, Malasia, México y Polonia este porcentaje fue de bastante más de 80%.

Si bien la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes es el objetivo central del trabajo de los maestros, las mediciones de dichos resultados no son la única medición de la calidad docente. Las revisiones recientes de las publicaciones centradas en los diferentes aspectos de los maestros de calidad han sugerido las siguientes dimensiones:³

- **Calificaciones del maestro:** éstas incluyen “insumos” como credenciales, años de servicio, títulos obtenidos, certificaciones y otro desarrollo profesional pertinente.
- **Características y prácticas en la clase del maestro:** éstas consideran actitudes, expectativas y características personales. Las prácticas son las estrategias, métodos y acciones empleados por los maestros en el aula y en su interacción con los estudiantes.
- **Eficacia del maestro:** una evaluación del grado en el cual los maestros en servicio activo contribuyen a los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Una revisión de las prácticas en los países de la OCDE muestra que las diferentes dimensiones de calidad docente pueden ser evaluadas por una variedad de instrumentos, como calificaciones de evaluaciones estandarizadas de los estudiantes, observación en la clase, calificaciones generadas por los estudiantes, calificaciones de colegas, calificaciones del director y/o administrador de la escuela, autoevaluación, entrevistas a maestros y portafolios, calificaciones de padres de familia, exámenes basados en la competencia y otras medidas indirectas (OCDE, 2009b). Como se analiza en el capítulo 5, los resultados de aprendizaje de los estudiantes por lo común son evaluados por pruebas estandarizadas en las cuales pueden basarse los análisis estadísticos de las contribuciones del maestro o de la escuela, como los Modelos de Valor Agregado (Value-Added-Models, VAM).

De acuerdo con los informes de los maestros de TALIS, los criterios más comúnmente usados en promedio entre los países participantes son: relaciones estudiante-maestro (85% de los maestros informaron que éstas constituirían un criterio de alta o moderada importancia), conocimiento y entendimiento de la asignatura (80% de los maestros), gestión de la clase (80% de los maestros), conocimiento y entendimiento de las prácticas pedagógicas (78% de los maestros), disciplina/conducta del estudiante (78% de los maestros) y relaciones con colegas (78% de los maestros). Por tanto, los métodos de evaluación de maestros que ponderan de manera adecuada las diferentes dimensiones de la enseñanza de calidad, son variados y continúan evolucionando entre y dentro de los países.

EJEMPLOS DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE MAESTROS

En **Estados Unidos de América**, las evaluaciones externas abarcan tanto la certificación del Consejo Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) (NBPTS, 2009) y el examen PRAXIS III. Formado en 1987, el NBPTS creó normas y procesos de evaluación para los maestros, con exámenes del contenido y el conocimiento pedagógico de los docentes, así como ejemplos de enseñanza (esto es, videos de práctica docente y ejemplos del trabajo de los estudiantes). En la actualidad hay 64 000 Maestros Certificados por el Consejo Nacional (National Board Certified Teachers, NBCT) en los 50 estados y en el Distrito de Columbia. Un metanálisis reciente de estudios realizado por el National Research

Council (2008) encontró que había suficiente evidencia para concluir que los alumnos de los docentes NBCT alcanzan mayores niveles en las pruebas de logro que los de maestros que no han solicitado o que no lograron la certificación. Sin embargo, en el capítulo 5 se previene que la certificación NBPTS no garantiza que todo maestro NBCT certificado tendrá un mejor desempeño que los que no lo son.

PRAXIS III es un proceso de evaluación desarrollado por el Servicio de Pruebas Educativas (Educational Testing Service, ETS) (ETS, 2009) que realiza observación directa de la práctica en la clase, revisión de la documentación preparada por el maestro y entrevistas estructuradas con evaluadores capacitados. Se utiliza en algunos estados de **EUA** como una evaluación final para la licencia después de un primer año de ejercicio de la docencia. Sin pasar la evaluación, un maestro no podrá ser considerado para una plaza permanente. **Chile** (Manzi, 2008) proporciona incentivos individuales basados en la calidad de la evaluación del maestro de acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza. Algunos programas de **EUA** establecen de cuatro a seis niveles de desempeño docente, que oscilan entre formación inicial y maestría. Para avanzar de un nivel a uno más alto, los maestros deben tener una evaluación de desempeño exitosa que se basa en las rúbricas y las normas de enseñanza para el siguiente nivel. Odden y Wallace (2008) describen varios modelos que han sido empleados por estados o distritos en Estados Unidos de América, como son el sistema de Estudiantes y Maestros Mejor Educados (Better Educated Students and Teachers, BEST en Connecticut y Teacher Excellence Through Compensation (Excelencia Magisterial mediante la Compensación), de Charlotte Danielson y Wallace. El propósito de estos sistemas de evaluación es identificar las fortalezas y debilidades de los maestros de acuerdo con el modelo aceptado de enseñanza y proporcionar desarrollo profesional e instrucción para ayudar a los docentes a mejorar sus prácticas. Si el único resultado es una calificación dada al maestro sin retroalimentación y apoyo para la mejora, el sistema de evaluación habrá hecho sólo la mitad de su trabajo.

Investigaciones efectuadas en Cincinnati, **Ohio** (Milanowski, 2004; Milanowski y Kimball, 2005; Milanowski, Kimball y Odden, 2005) acerca del uso del modelo Danielson muestran que el sistema de evaluación es confiable entre los evaluadores y válido, y que el grupo de maestros que obtuvo una buena calificación en el sistema de evaluación también produjo un mayor crecimiento del logro de los estudiantes en las pruebas. Jacob y Lefgren (2005) compararon las evaluaciones de los directores escolares del desempeño de los maestros y la medición de aumentos en el logro de los alumnos en pruebas estandarizadas. Encontraron que los directores escolares identificaban muy bien a los maestros cuyos alumnos obtenían los mayores y menores aumentos en logro en pruebas estandarizadas, pero no hacían muy buena labor en la parte media de la escala. Sin embargo, descubrieron que las evaluaciones de los directores escolares eran un pronóstico significativamente mejor de los aumentos en logro de los estudiantes que la experiencia, los títulos o educación o el sueldo real de los maestros.

Sin programas de evaluación mejor estructurados como los modelos antes descritos, es fácil percatarse de por qué los docentes no tienen fe en que su director será capaz de hacer las minuciosas distinciones necesarias para identificar a los maestros eficaces y brindarles recompensas. Pero tales temores pueden vencerse. Como muestran los resultados de TALIS, cerca de 63% de los maestros en los países participantes en TALIS estuvo de acuerdo y 20% estuvo fuertemente de acuerdo en que la evaluación que recibían valoraba su trabajo de manera justa.⁴

No obstante, si no hay un incentivo o premio correspondiente para mejorar la práctica o para facilitar el desarrollo de los maestros, los esfuerzos para elevar los estándares en las escuelas se verán minados. De nuevo, con base en los resultados de TALIS, cerca de tres cuartos de los docentes informan que no recibirían reconocimiento o recompensas por mejorar la calidad de su práctica o por ser más innovadores en su enseñanza. Por tanto, los maestros más eficaces no son reconocidos por sus directores y los maestros con una mala práctica no reciben

una compensación menor que la de otros colegas. Además, sólo un cuarto de los maestros en los 23 países participantes en TALIS informó que, como resultado de la evaluación, hubo un cambio moderado o grande en sus oportunidades de involucrarse en actividades de formación profesional. Por consiguiente, vincular de manera eficiente las recompensas con la evaluación es una consideración crucial al diseñar el sistema de evaluación magisterial.

DESAFÍOS AL VINCULAR LAS RECOMPENSAS CON LA EVALUACIÓN

Lazear (1996) estudió el uso del pago basado en el desempeño en una empresa fabricante de vidrio para automóviles y encontró que el cambio a un “pago a destajo” (por pieza) mejoró dramáticamente la productividad en dos maneras. Primera, los empleados tenían un incentivo para mejorar su productividad al ver el aumento en su pago. Segunda, los empleados exitosos permanecían en su puesto y tenían menos faltas, y aquellos que recibían un pago menor conforme a este sistema encontraron otro empleo. Esto proporcionó más oportunidades de contratar a trabajadores más productivos y redujo la variación entre el personal. Sin embargo, el desempeño en este caso se observó y midió con facilidad. Esto no sucede con el complejo papel del maestro, en el que se le requiere cumplir una variedad de objetivos al mismo tiempo. Un maestro no sólo debe enseñar la asignatura específica, sino también debe abordar las necesidades del estudiante, de la clase y de la escuela. Supervisar los “productos” de cada docente sería costoso en extremo y, sin embargo, como Murnane y Cohen (1985) señalan, la supervisión imperfecta puede provocar que los maestros aparenten adoptar conductas fomentadas por el líder escolar mientras son observados, pero en otras ocasiones muestren un “comportamiento oportunista”. Comportamiento oportunista se refiere a conductas no intencionales que pueden aumentar la probabilidad de recibir una recompensa, pero se oponen a las metas organizacionales establecidas para la escuela. Tales prácticas pueden incluir: dedicar tiempo a las áreas específicas de la asignatura que con mayor probabilidad se pondrán a prueba e ignorar el desarrollo de un entendimiento conceptual más complejo; dedicar más tiempo a las asignaturas examinadas en detrimento de otras; prestar más atención a los estudiantes que con mayor probabilidad pasarán una prueba que a otros, y, en un caso extremo, hacer trampa al dar a los alumnos respuestas a las preguntas o cambiar sus respuestas antes de entregar una prueba. Estos ejemplos destacan la necesidad de tener un mecanismo de evaluación suficientemente sólido y confiable en el cual basar las recompensas.

Puesto que los maestros optan por esta profesión porque quieren influir en la vida de sus alumnos, a algunos les preocupa que la motivación intrínseca pueda de hecho derrumbarse al instrumentarse bonos financieros externos (Rothstein, 2008). Rothstein plantea dos advertencias importantes a los educadores. Primera, explica que el concepto de Simon de la racionalidad limitada dentro de las organizaciones sugiere que los objetivos de la educación son demasiado complejos para cuantificar y medir con facilidad y segunda, el acto de la medición, según la ley de medición del desempeño de Campbell, corrompería los procesos sociales que se supervisan. Neal (2008) aplica a la educación la teoría de las multitareas de Holmstrom y Milgrom (1991) y sugiere que Campbell puede tener razón: debido a que a los maestros se les requiere desempeñar multitareas en el aula así como en otras responsabilidades escolares, pueden concentrarse en acciones con el mayor impacto en las estadísticas de desempeño que se miden, incluso si éstas no son necesariamente los resultados reales deseados por parte de los estudiantes, como el aprendizaje a largo plazo, la capacidad de solución de problemas o el pensamiento creativo.

Eberts, Hollenbeck y Stone (2002) citan tres restricciones adicionales relacionadas con la evaluación y la recompensa de los maestros. La primera es la incapacidad de medir en forma directa los resultados deseados, lo que requiere depender de evaluaciones subjetivas. Esto se sujeta a juegos por parte del evaluador o del docente; los evaluadores también pueden desear dar a los maestros calificaciones altas para mantener la paz o reducir las calificaciones para aparentar ser rigurosos. La segunda es el problema de la producción del equipo.

Los incentivos basados en la escuela promueven los esfuerzos de equipo cuando es difícil medir los esfuerzos individuales. Esto puede ocasionar que algunos maestros aprovechen los esfuerzos de otros. La restricción final es el tema de los múltiples interesados, cada uno con su propio conjunto de prioridades. Si los incentivos se basan en calificaciones de pruebas, pueden no representar las diferentes y quizá conflictivas prioridades de los directores, los padres de familia, los miembros del consejo escolar, los empleados o la comunidad. Esto puede ocasionar que la escuela tenga metas mal dirigidas. Tales críticas sugieren que la base para recompensar la buena enseñanza es un mecanismo sólido y confiable de evaluación magisterial.

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN Y LAS RECOMPENSAS AL ATRAER Y CONSERVAR A MAESTROS DE CALIDAD

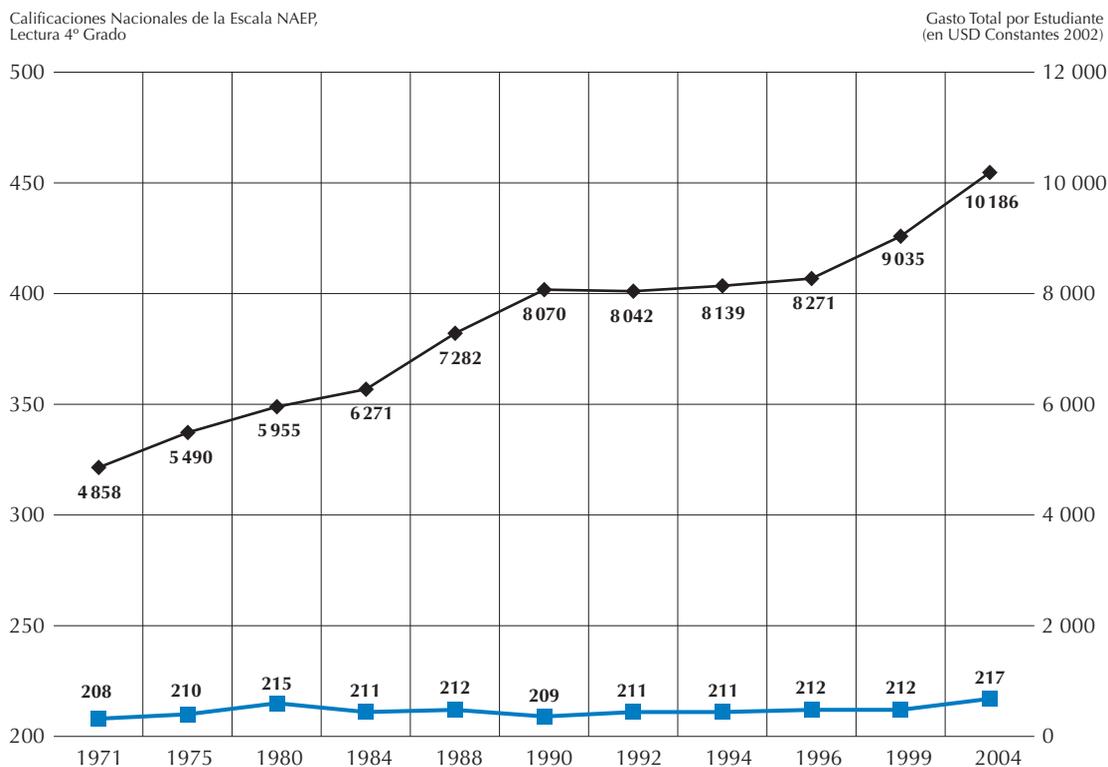
Si bien sabemos cuán cruciales son los maestros eficaces para un alto logro de los alumnos, hay dos factores que complican los esfuerzos hechos para asegurar que las escuelas los atraigan y conserven. El primero es que, en cerca de la mitad de los países miembros de la OCDE que participaron en la investigación *Teachers Matter* (OCDE, 2005) (*Los docentes importan*), hay una escasez de maestros calificados. En algunos casos, se trata de una escasez general y en otros, es en asignaturas o escuelas específicas en zonas lejanas o que atienden a una alta proporción de estudiantes desfavorecidos. Lakdawalla (2001) atribuye esto a la falta de aumentos de productividad en la enseñanza en comparación con otros campos. Debido a que el conocimiento de los maestros es general más que especializado, en una sociedad que premia el conocimiento especializado, pierde su productividad con el tiempo. Como resultado, los maestros ya no se encuentran entre las personas mejor educadas de la sociedad. Lakdawalla sugiere que las reducciones en el tamaño de las clases durante los pasados 20 años fueron intentos de los distritos escolares de compensar a los maestros de mala calidad. En respuesta a la escasez, algunos países de la OCDE han bajado los estándares de entrada a la profesión, exacerbando el problema de la calidad, en particular dadas las nuevas demandas de rigor académico.

El segundo factor es que la docencia parece ser una opción profesional menos popular para los jóvenes. En la mayoría de los países, la profesión docente no se respeta tanto como antes y, sin embargo, las funciones de los maestros han adquirido mayor complejidad a medida que las poblaciones de estudiantes se han vuelto más diversas y las expectativas con respecto a su logro han aumentado. Se pide a los maestros que sean responsables tanto del desarrollo académico como del social-emocional de sus alumnos y que se mantengan actualizados con respecto al conocimiento que surge en sus asignaturas y su campo (OCDE, 2005). Como resultado, los programas de educación magisterial atraen a estudiantes para quienes la profesión no es una primera opción o cuya experiencia académica es menor. En **EUA**, esto ha provocado una baja estadísticamente significativa en la calidad de la preparación académica de quienes entran a la docencia. Corcoran, Evans y Schwab (2004) encontraron que una alumna situada en el 10% más alto de su clase en preparatoria tiene ahora la mitad de probabilidad de entrar a formar parte de la docencia de la que habría tenido en 1964, una baja de 20% a 10%.

Si bien las calificaciones de la Prueba de Aptitud Escolar (Scholastic Aptitude Test, SAT)⁵ de los alumnos de bachillerato de Estados Unidos de América que entran a los programas de formación magisterial son más bajas que las de otros estudiantes, sólo 40% de los graduados que recibieron calificaciones en la mitad superior en 1982 entró a los programas magisteriales (Hanushek y Pace, 1995). Las calificaciones SAT de los que se graduaron y se convirtieron en maestros son algo más altas, con cerca de 60% de los graduados en la mitad superior de la distribución de calificaciones SAT, pero no en el cuartil superior donde muchos países de alto desempeño seleccionan a sus maestros. Podgursky, Monroe y Watson (2004) encontraron que tanto los hombres como las mujeres con calificaciones altas en el programa del American College Testing (ACT)⁶ tenían menos probabilidades de escoger la docencia como carrera.

Gráfica 1.2

El costo de la educación sube en espiral, pero no así el logro



Fuente: NCES, 2003.

Al mismo tiempo, a medida que la calidad y cantidad de los candidatos a maestros declinan, los países enfrentan un nivel más alto de jubilaciones de maestros durante la década próxima de lo que han enfrentado en el pasado (OCDE, 2005). Muchas de las mujeres que eligieron la docencia cuando había menos opciones se acercan ahora a la edad de retiro. Las tasas actuales de abandono en la mayoría de los países miembros de la OCDE y en varios otros países del mundo son más altas que nunca. En **EUA**, se estima que 50% de todos los nuevos maestros dejan el campo de la educación en los primeros tres a cinco años de empleo. Si bien otros países tienen tasas menores de abandono, sólo **Corea, Italia y Japón** (OCDE, 2005) tuvieron tasas menores de 3% al año. El costo de reemplazar a cada maestro de Estados Unidos de América (Barnes, Crowe y Schaefer, 2007) se estima que oscila entre USD 4 400 en un pequeño distrito rural y cerca de USD 18 000 en un gran distrito urbano, como las escuelas públicas de Chicago. Aunque no todos los maestros que dejan una escuela abandonan la profesión, las tasas de salida de los docentes son más altas en las escuelas con alumnos desfavorecidos (Hanushek, Kain y Rivkin, 2004), lo que genera mayores trastornos en la escuela y aumenta el número de alumnos atendidos por maestros novatos. Además, los profesores y profesoras de matemáticas y ciencia con altas calificaciones ACT tienen más probabilidades de dejar la docencia y las mujeres con

calificaciones ACT altas que trabajan con maestros con habilidades menores tienen más probabilidades de marcharse (Podgursky, Monroe y Watson, 2004). Al abordar el tema de cómo atraer y conservar a maestros eficaces, los países tendrán que revisar sus sistemas de compensación e incorporar cambios que brinden incentivos suficientes para la eficacia.

COMPENSACIÓN SALARIAL Y SUS NEXOS CON LA EVALUACIÓN

Uno de los métodos más radicales de los sistemas de compensación se implementó en **Suecia**, donde el gobierno federal establece sueldos iniciales mínimos y deja que las decisiones acerca de los sueldos individuales de los maestros se negocien anualmente por el director y el maestro. Si el docente solicita ayuda, el sindicato magisterial puede participar en la negociación. Sin embargo, muchos países miembros de la OCDE operan con un tabulador único para sueldos con incentivos agregados por objetivos específicos, responsabilidades de trabajo adicionales o desempeño.

Problemas con el tabulador único para sueldos

Varios investigadores (Ballou y Podgursky, 1996; Hanushek, 2006; Kowal, Hassel y Hassel, 2008; Lazear, 2003; Podgursky y Springer, 2006; Umansky, 2005) han comprobado que hay problemas con el tabulador único para sueldos. Si bien atrae a los maestros como una manera justa de compensar a todos (Heneman, Milanowski y Kimball, 2007) y no hace distinciones que podrían trastornar las relaciones entre los maestros, ya no atrae o conserva a los maestros de alto desempeño. Los docentes pueden predecir el punto superior que alcanzará su sueldo al observar el tabulador. Si creen que el sueldo no es suficiente, pueden escoger cambiarse a la administración escolar donde los sueldos son más altos, o bien, abandonar la profesión.

El tabulador único para sueldos ignora las leyes de la oferta y la demanda. Los maestros de campos de los que hay poca oferta en la economía, como matemáticas y ciencia, tienen muchas otras opciones de carreras. Con un tabulador único para sueldos que ofrece pequeños aumentos por cada año de servicio, estos maestros ven un mayor costo de oportunidad con cada año que pasa. Además, hay costos de oportunidad para los maestros de habilidad alta que podrían encontrar otros empleos. Segundo, si todos los maestros reciben el mismo pago, no hay incentivos para enseñar en escuelas que atienden a alumnos desfavorecidos, escuelas en ubicaciones lejanas o peligrosas, o escuelas en distritos con menores niveles de recursos. Esta situación ha causado una rotación y tasas de vacantes más altas en estas escuelas (Hanushek, Kain y Rivkin, 2004). En un estudio realizado en la ciudad de Nueva York, **Nueva York** (Boyd, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2005), se encontró que los maestros de educación elemental del cuartil superior tenían más probabilidad de dejar la profesión o ser transferidos de escuelas de bajo desempeño después de un año que de dejar aquellas donde se atiende a estudiantes de desempeño más alto: 34% contra 20%. Esto se compara con el 17% de los maestros del cuartil más bajo que dejaron las escuelas de bajo desempeño contra 14% que salió de escuelas de alto desempeño después de un año. Boyd *et al.* también encontraron que más de un tercio de los nuevos maestros que vivían fuera de la ciudad de Nueva York (NYC) en **EUA**, antes de enseñar ahí tenían más probabilidades de ser transferidos a otro distrito después de su primer año de enseñanza que aquellos que eran residentes de NYC: 10% contra 1%. Tal abandono provoca que las escuelas que atienden a estudiantes desfavorecidos tengan una mayor proporción de maestros nuevos o contratan a docentes sin las calificaciones necesarias para su asignatura, que otras escuelas. Ingersoll (2008) encontró que más de 25% de las principales asignaturas en escuelas de alta pobreza en Estados Unidos de América son impartidas por maestros que no tienen un título o certificado en los cursos que enseñan, en comparación con el 14% en escuelas de baja pobreza.

El tercer problema con el tabulador único para sueldos es que no hay reconocimiento ni incentivos para el desempeño eficaz. Dar un mismo pago independientemente del desempeño penaliza a los maestros muy eficaces que deberían ganar más y favorece a los menos eficaces que de hecho ganan más de lo que ameritan.

sus esfuerzos. Además, es un factor importante en el hecho de que menos estudiantes de desempeño alto entren al ámbito educativo y ocasiona que muchos maestros de desempeño alto dejen el campo (Podgursky, Monroe y Watson, 2004).

Pero acaso el mayor problema con el tabulador único para sueldos sea que proporciona los aumentos de sueldo más grandes por los dos factores que se supone son sustitutos de la eficacia magisterial: los títulos avanzados que el maestro tenga y el número de años de experiencia que haya terminado. Sin embargo, algunos investigadores (Ballou y Podgursky, 1996; Hanushek, 1996; Hanushek, Kain y Rivkin, 2004; y Hanushek, Kain, O'Brien y Rivkin, 2004) han demostrado en sus estudios que los títulos de maestría y las horas adicionales de crédito tienen un efecto débil en los resultados de los estudiantes. La excepción es la importancia de los títulos para los maestros de matemáticas, donde Goldhaber y Brewer (2000) comprobaron que los maestros de matemáticas del 12º grado en **EUA** con una licenciatura o maestría en matemáticas son más eficaces para aumentar el logro de sus alumnos en esa asignatura que los que no las tienen, y que los maestros con licenciatura en educación tienen un efecto negativo en el logro de los alumnos en matemáticas. Con respecto a la experiencia, más allá de los primeros tres a cuatro años, los años de experiencia del docente no tienen un impacto significativo en los resultados de sus alumnos (Hanushek, 1996; Hanushek, Kain y Rivkin, 2004; y Hanushek, Kain, O'Brien y Rivkin, 2004). Casassus *et al.* (2002), en su Latin American Laboratory Study, no encontraron una evidencia firme de que la experiencia del maestro tuviera un impacto en el logro de los estudiantes en América Latina. Esto no quiere decir que los maestros no son importantes, sino que no son compensados con base en lo que los hace eficaces. De hecho, como se observa al principio de este capítulo, un maestro eficaz puede tener el mayor de todos los efectos escolares en los resultados de los alumnos. Por tanto, un desafío para los países es cómo gestionar la transición del tabulador único para sueldos a un sistema que pueda evaluar, recompensar e incentivar de manera adecuada a los maestros para propiciar la enseñanza eficaz.

Una innovación en el diseño de los sistemas de compensación es el uso de los incentivos financieros basados en el rendimiento de los estudiantes en pruebas nacionales, estatales u otras estandarizadas. Los sistemas han estudiado tanto los incentivos en toda la escuela como los individuales para un mejor logro por parte de los alumnos. Si bien éstos aún son de alguna manera controversiales, los estudios de eficacia han indicado que pueden influir en el logro de los estudiantes. El desafío consiste en diseñar el programa de modo que la posibilidad de recibir un pago como incentivo es suficientemente alta. De otra manera sólo aquellos maestros con probabilidades de recibir uno son premiados. Mizala y Romaguera (2005) encontraron que éste es un desafío en el programa SNED de **Chile**, donde algunas escuelas siempre se encontraban en el grupo que recibía los incentivos, en tanto que otras sabían que nunca podrían estar en él; eso significaba que el programa era un incentivo real sólo para las escuelas cercanas a lograr la clasificación requerida. La Carrera Magisterial en **México** (Santibáñez *et al.*, 2007; McEwan y Santibáñez, 2005) encontró el mismo desafío en el hecho de que algunos maestros aseguraban puntos suficientes para calificar para los incentivos antes de que se considerara el logro de los estudiantes, en tanto que otros aun con el crédito completo para un alto logro estudiantil, no podían obtener puntos suficientes para calificar.

Las evaluaciones de los programas de incentivos en estados y distritos escolares de **EUA** son positivas en muchos casos, pero los resultados deben considerarse a la luz de la naturaleza voluntaria de la participación. ¿Significan los resultados que el programa de incentivos ha sido eficaz o que los maestros y escuelas eficaces eligen participar en el programa de incentivos? Los estudios aleatorios llevados a cabo en **India** (Muralidharan y Sundararaman, 2008), **Israel** (Lavy, 2002, 2004) y **Kenya** (Glewwe, Ilias y Kremer, 2008) proporcionan modelos mejores y los estudios de **India** e **Israel** mostraron los efectos positivos de los programas de incentivos.

En las décadas de 1960 y 1970 en **EUA**, varios distritos desarrollaron programas de pago por mérito para complementar el tabulador único para sueldos. El mérito de los maestros se basaba sobre todo en su evaluación,

pero algunos utilizaban también las calificaciones de las pruebas de los alumnos. Sin embargo, los maestros y los directores rechazaron estos sistemas (Murnane y Cohen, 1985) porque no había respuestas claras a las preguntas de por qué ciertos maestros recibían pago por mérito en tanto que otros no y qué podía hacer un profesor para recibir este pago en el futuro. Dadas las complejidades de las funciones de los maestros, es difícil para los directores especificar las conductas exactas que buscan o determinan qué maestros han demostrado esas conductas. Se pedía a los directores que utilizaran el sistema de evaluación para diferenciar el desempeño, más que continuar sus prácticas pasadas de dar a casi todos calificaciones altas que creían eran esenciales para mantener el compañerismo y animar a los maestros a cumplir con los estándares de la evaluación. Además, los fondos para los programas de pago por mérito no eran estables, de modo que los maestros adoptaron una actitud cínica con respecto al compromiso real de apoyar estos programas, considerándolos como otra moda que llegaría y se iría. El capítulo 2 presenta algunos de estos desafíos y concluye (en el Anexo) con una consideración de las actitudes de los docentes hacia los reconocimientos e incentivos, con base en una revisión de los estudios realizados en varios estados de **EUA** y **Australia**. Los maestros y los sindicatos magisteriales, como en el caso del **Reino Unido (RU)**, analizados en el capítulo 4, a menudo citan los posibles efectos laterales negativos del pago por mérito y los incentivos financieros.

Murnane y Cohen (1985) sostuvieron que el pago por mérito podría afectar en forma adversa las relaciones de colaboración entre los maestros, que son cruciales. Se continuó argumentando que el pago por mérito opera en contra de la motivación intrínseca para actuar en el interés social y más bien causa que los docentes se concentren en las habilidades específicas sometidas a prueba, limiten la colaboración para que a otros maestros no les vaya tan bien como al maestro individual, o hacen trampa para asegurar que sus alumnos tengan el desempeño más alto. Algunos profesores responden al pago por mérito haciendo menos pues no ven recompensados sus esfuerzos. Murnane y Cohen (1985) comentaron que la mayoría de los planes de pago por mérito duraba menos de cinco años. Estudiaron seis planes que habían sobrevivido hasta 20 años para comprender mejor las características del programa que puedan explicar su longevidad. Algunos de estos distritos reconocieron a los maestros por asumir asignaciones adicionales, otros requirieron que los docentes desarrollaran portafolios documentando que merecían este tipo de pago, otros pagaron alguna cantidad a casi todos sus maestros, en tanto que otros hicieron que el proceso fuera tan demandante que la mayoría de los profesores no captaron el valor de la participación. Las características más comunes fueron que los planes se desarrollaban con una participación significativa de los maestros, se revisaban a medida que surgían problemas y mantenían un perfil muy bajo. Odden y Wallace (2007) atribuyen la desaparición de los sistemas de pago por mérito en los sectores de la educación privada y pública a su falta de concordancia con las metas organizacionales, a las dificultades en la evaluación debido a malos instrumentos o a la falta de formación del evaluador, a la baja calidad de las evaluaciones de los alumnos, al mal diseño y a la escasez de fondos.⁷

PANORÁMICA Y CONTRIBUCIONES DE LOS CAPÍTULO SIGUIENTES

Dado lo anterior, los países intentan establecer sistemas de remuneración, compensación, evaluación e incentivos para asegurar que se seleccione, motive, recompense e incentive a los maestros eficaces. Los maestros eficaces tienen efectos importantes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y pueden además permitir a los alumnos en desventaja económica alcanzar niveles de logro comparables a los de sus pares (Hanushek, 1992; Sanders y Rivers, 1996; Rivkin *et al.*, 2001). Mayores resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes puede generar beneficios económicos y sociales (McKinsey & Company, 2009; Hanushek, 1996). Por tanto, el desafío para los países radica en cómo aumentar los resultados de aprendizaje de sus sistemas educativos en la forma más eficaz y eficiente en recursos. Los siguientes ocho capítulos intentan analizar las experiencias de varios países y ofrecer sugerencias con respecto a cómo establecer mecanismos eficaces para identificar y premiar la enseñanza de calidad que genera resultados de aprendizaje de calidad.

El **capítulo 2** revisa el uso de incentivos en los países miembros de la OCDE, otros países de Asia y América Latina y en otras partes del mundo. Si bien hay un uso difundido de muchos tipos de programas de incentivos, la evaluación rigurosa apenas comienza. Este capítulo proporciona descripciones de incentivos que ofrecen estipendios o bonos adicionales para alentar a los maestros a desarrollar sus conocimientos y habilidades, evaluados por exámenes externos u observaciones de evaluadores capacitados, así como incentivos para los maestros que asuman responsabilidades adicionales, como la tutoría o instrucción de otros maestros. Muchos países tienen programas de incentivos establecidos para cubrir las necesidades particulares por encima de sus actuales tabuladores únicos para sueldos. Dichos programas proporcionan incentivos para atraer a los estudiantes y a los que cambian de carrera a los programas de formación inicial, para atraer a maestros a escuelas lejanas o rurales, a escuelas para las cuales es difícil encontrar personal por sus altos porcentajes de alumnos pertenecientes a grupos minoritarios o económicamente desfavorecidos, y a asignaturas identificadas como áreas con escasez de docentes, como matemáticas, ciencia y tecnología, y, en algunos lugares, idioma extranjero y educación especial.

El **capítulo 3** analiza los componentes de los sistemas de remuneración y compensación que consideran incentivos, como quién recibirá los incentivos o bonos y sobre qué base, qué mediciones de desempeño se utilizarán, cómo se supervisarán y cómo se distribuirán los bonos a individuos o grupos de maestros dentro de las escuelas y en el sistema. Hay ventajas y desventajas en el uso de incentivos y este capítulo las aborda a la luz de sus implicaciones para el diseño de sistemas de incentivos.

El **capítulo 4** estudia la motivación de los maestros y defiende la importancia de crear sistemas de incentivos con la participación de los maestros y los sindicatos magisteriales, en oposición a los modelos descendentes donde los gobiernos actúan por sí solos. Utilizando a **Inglaterra** como un estudio de caso, este capítulo analiza la última década de los programas de reforma magisterial. Cuando la gestión del desempeño se vinculó con el mejoramiento escolar, los maestros y los directores estuvieron de acuerdo en que el proceso de evaluación y conferencia generó mejoras en la práctica docente; sin embargo, cuando la evaluación se relacionaba de manera específica con objetivos de progreso de los alumnos y las consecuencias para el movimiento hacia las escalas salariales más altas, la respuesta fue mucho más negativa. Más de 80% de los maestros encuestados se oponían a que se usaran metas específicas de progreso de los estudiantes para determinar el movimiento a las escalas superiores del tabulador único para sueldos. Con base en la experiencia del Sindicato Nacional de Maestros (National Union of Teachers, NUT) con el desarrollo profesional, este capítulo sugiere que los sindicatos magisteriales y los gobiernos deberán poder ser capaces de acordar que la formación profesional continua de alta calidad es un motivador importante para los maestros y puede generar una mejor práctica docente. La creación por parte del gobierno laborista del Union Learning Fund ha permitido al NUT establecer la instrucción de pares, becas de investigación de mejores prácticas, círculos de aprendizaje y grupos de estudio que reúnen a los maestros con sus colegas y tutores universitarios para mejorar las prácticas. El capítulo termina con el enfoque en la importancia del liderazgo escolar eficaz para mejorar el desempeño escolar, no sólo la eficacia del director, la cual es crucial, sino también las funciones de los maestros como líderes.

El **capítulo 5** aborda elementos de la evaluación magisterial que pueden utilizarse para los programas de incentivos. Si bien la demanda de un mejor rendimiento de los estudiantes es común en todo el mundo, los países han aprendido, mediante instrumentos nuevos de análisis de datos, que hay grandes variaciones en la eficacia del maestro individual. El desarrollo y análisis de los Modelos de Valor Agregado representan una adición reciente a las estrategias disponibles para los educadores que buscan determinar el efecto que los maestros individuales o las escuelas tienen en el logro de los estudiantes. Como señala este capítulo, hay desafíos por vencer y los análisis estadísticos son complejos, pero es un método que proporciona información útil y puede utilizarse como un componente de evaluación para un sistema de compensación. La pregunta que queda sin contestar es si éste es un método eficaz para tomar decisiones donde hay mucho en juego.

El **capítulo 6** traslada la discusión a la necesidad de involucrar a los interesados en el diseño e implementación de un nuevo sistema de compensación. Se recomienda la formación de un comité de compensación que es representante de los varios interesados y trabaja en forma cooperativa hacia un diseño planificado. El comité debe involucrarse en análisis sustanciales acerca del diseño y abordar las áreas de desacuerdo y la manera en que se gestionarán. El plan debe incluir el desarrollo de las estrategias de comunicación e involucramiento que generarán apoyo para las características del diseño final. Este capítulo presenta sugerencias para las estrategias de comunicación eficaces con un circuito de retroalimentación que permita al comité hacer correcciones sobre la marcha. Termina con estrategias para evaluar los resultados del involucramiento y la comunicación con los interesados.

El **capítulo 7** proporciona un modelo para hacer que un sistema de incentivos recién diseñado concuerde con las iniciativas de mejora escolar. Analiza la importancia de situar el sistema de incentivos dentro de un modelo de desarrollo de capital humano holístico y emplea el marco del Aspen Institute como modelo. Por tanto, los incentivos se vuelven parte del sistema total de gestión de desempeño, empezando con la formación, contratación, certificación, inducción, desarrollo profesional, evaluación y promoción. Este capítulo también aborda la influencia de los contextos del aula, la escuela y el distrito, incluye los sistemas de liderazgo, rendición de cuentas y apoyo, relaciones laborales, programas de recursos humanos y el nivel de centralización en la implementación de incentivos. Destaca la importancia de hacer del programa de incentivos una parte integral de los esfuerzos de mejoramiento escolar, al desarrollar una cultura de evaluación, análisis de datos y toma de decisiones basada en datos de las escuelas. Los diseñadores deberán planificar, realizar correcciones sobre la marcha al programa de incentivos con base en los datos sobre el logro de los estudiantes. Una advertencia final se refiere a la importancia de hacer el plan de incentivos sostenible tanto en el aspecto programático como financiero para que pueda ser parte de una reforma escolar sistémica.

El **capítulo 8** analiza los aspectos políticos de los incentivos magisteriales, citando las presiones que prevalecen en contra de estos programas. Tales presiones provienen de los métodos tradicionales de compensación magisterial, las normas de autonomía magisterial y los preceptos de los sindicatos de maestros concentrados en el tratamiento común para todos los docentes y la protección de la usurpación del control de la gestión. Este capítulo brinda ejemplos de cómo dichas presiones han intervenido en forma diferente en distintos niveles del sistema – nacional, estatal/regional y local – y en diferentes ubicaciones en todo el mundo. El capítulo termina con un debate de los intercambios políticos que se han hecho y sugiere probables escenarios futuros para los sistemas de incentivos por el desempeño de los maestros.

El **capítulo 9** considera el diseño de sistemas eficaces de evaluación e incentivos basados en la información proporcionada en los capítulos anteriores. Establece un marco para el proceso de diseño, identifica primero las condiciones previas de los sistemas relacionadas con la evaluación y el apoyo de los interesados que debe existir para que un programa de incentivos tenga éxito. Dichas condiciones incluyen financiamiento estable, sistemas sólidos de gestión de información, medidas válidas y confiables de desempeño de los maestros, apoyo para la mejora de la práctica y un sistema eficaz de comunicaciones. Para desarrollar el diseño del programa de incentivos, debe formarse un comité de compensación en el que participen representantes de los interesados internos y externos y ser dirigido por el líder o por una persona designada de perfil alto en el sistema educativo para demostrar el compromiso con el programa. Tendrán que tomarse decisiones de diseño sobre una variedad de temas, desde qué incentivar hasta a quién hacerlo y los detalles del diseño de componentes de incentivos específicos. El asunto importante en el diseño es cómo vincular mejor los incentivos financieros con las prácticas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes. Esta sección toma lo mejor de lo que se ha descrito en las publicaciones y se encontró eficaz en los estudios de evaluación disponibles, y lo aplica a los temas de diseño. La sección final del capítulo se dedica a un análisis de los temas de implementación y la necesidad de evaluar desde el arranque de programas piloto a lo largo de todas las etapas del programa de incentivos. Un programa eficaz continuo permitirá al sistema educativo supervisar los impactos del programa de incentivos, hacer correcciones sobre la marcha y continuar mejorando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en cada aula.

NOTAS

1. OCDE (2008), *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE*, OCDE, París.
2. OCDE (2007), p. 20.
3. Adaptado de Goe y Stickler, 2008. Para una breve descripción de estudios pertinentes, por ejemplo, véase Goe, 2007.
4. OCDE (2009), p. 158.
5. El SAT es una evaluación de la preparación para la universidad de los estudiantes de bachillerato en inglés y matemáticas. Se toma en los últimos 16 meses previos a la graduación de bachillerato y es aceptado por la mayoría de las universidades en Estados Unidos de América y el extranjero como un indicador del probable éxito del estudiante en la universidad.
6. El programa American College Testing empezó como un competidor del SAT para concentrar más atención en el contenido del currículo principal (inglés, matemáticas, ciencia y estudios sociales) que los estudiantes deberán haber dominado para ser exitosos en los cursos universitarios de primer año. Si bien fue utilizado sobre todo por universidades del Medio Oeste de Estados Unidos de América, ahora se usa más ampliamente en dicho país y en el extranjero.
7. Odden y Wallace (2008), p. 3. En línea en <http://www.freeloadpress.com>.

Referencias bibliográficas

Ballou, D. (2001), "Pay for Performance in Public and Private Schools", en *Economics of Education Review*, Vol. 20, No.1, pp. 51-61.

Ballou, D. y **M. Podgursky** (1993), "Teacher Attitudes Toward Merit Pay: Examining Conventional Wsdom", en *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 47, No. 1, pp. 50-61.

Ballou, D. y **M. Podgursky** (1996), *Teacher Pay and Teacher Quality*, W.E. Upjohn Institute, Kalamazoo, MI.

Barnes, G., E. Crowe y **B. Schaefer** (2007), "The Cost of Teacher Turnover in Five Districts: A Pilot Study", National Commission on Teaching and America's Future, Washington, D.C., http://www.nctaf.org/resources/demonstration_projects/turnover/documents/CTTFullReportfinal.pdf, consultado en marzo de 2009.

Boyd, D., H. Lankford, S. Loeb y **J. Wyckoff** (2005), "Explaining the Short Careers of High Achieving Teachers in Schools with Low-Performing Students", en *Understanding Teacher Quality*, Vol. 95, No. 2, pp. 166-171, http://www.teacherpolicyresearch.org/portals/1/pdfs/Explaining_the_short_careers_of_high_achieving_teachers_AER_final.pdf, consultado en marzo de 2009.

Casassus, J., S. Cusato, J. Froemel y **J. Palafox** (2002), *First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors for Students in the third and fourth Years of primary School: Second Report*, UNESCO, Santiago.

Coltham, J. (1972), "Educational Accountability: An English Experiment and its Outcome", en *School Review*, Vol. 81, No. 1, pp. 15-34.

Corcoran, S., W. Evans y **R. Schwab** (2004), "Women, the Labour Market and the Declining Realtive Quality of Teachers", en *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 23, No. 3, pp. 449-470.

Costrell, R. y **M. Podgursky** (2008), "Peaks, Cliffs, and Valleys: The Peculiar Incentives of Teacher Incentives", *Education Next*, Vol. 8, No. 1, <http://www.hoover.org/publications/ednext/1113017.html>, consultado en abril de 2009.

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, NY.

DeArmond, M. and **D. Goldhaber** (2008), "A Leap of Faith: Redesigning Teacher Compensation", School Finance Redesign Project, Center on Reinventing Public Education, University of Washington, Seattle, WA.

Eberts, R., K. Hollenbeck y **J. Stone** (2002), "Teacher Performance Incentives and Student Outcomes", en *Journal of Human Resources*, Vol. 37, No. 4, pp. 913-927.

Educational Testing Service (ETS) (2009), *Overview of PRAXIS III*, Educational Testing Service, Nueva York, <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.1488512ecfd5b8849a77b13bc3921509/?vgnextoid=f4c20ef8beb4b110VgnVCM10000022f95190RCRD&vgnnextchannel=19b00ef8beb4b110VgnVCM10000022f95190RCRD>, 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, http://www.publicagenda.org/files/pdf/stand_by_me.pdf, consultado en abril de 2009.

Fuchs, T. y **L. Wößmann** (2004), "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination Using PISA Data", en *CESifo Working Paper No. 1235*, CESifo Group, Munich, http://www.cesifo-group.de/pls/guestci/download/CESifo%20Working%20Papers%202004/CESifo%20Working%20Papers%20July%202004/cesifo1_wp1235.pdf, consultado en marzo de 2009.

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.

Goe, Laura (2007), "The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis", National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, D.C., <http://www.ncctq.org>, consultado en octubre de 2009.

Goe, L. y L. M. Stickler (2008), "Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research", National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, D.C., <http://www.ncctq.org>, consultado en octubre de 2009.

Goldhaber, D. y D. Brewer (2000), "Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, No. 2, pp. 129-145.

Goldhaber, D., M. DeArmond, A. Liu y D. Player (2008), "Returns to Skill and Teacher Wage Premiums: What Can We Learn by Comparing the Teacher and Private Sector Labor Markets?", en *SFRP Working Paper No. 8*, School Finance Redesign Project, Center on Reinventing Public Education, University of Washington, Seattle, WA.

Hanushek, E. (1992), "The Trade-Off Between Child Quantity and Quality", en *Journal of Political Economy* Vol. 100, No. 1, pp. 84-117.

Hanushek, E. (1996), "Outcomes, Costs, and Incentives in Schools", en E. Hanushek y D. Jorgenson (eds.), *Improving America's Schools: The Role Of Incentives*, Board on Science, Technology, and Economic Policy, National Academies Press, Washington, D.C., pp. 29-52, <http://www.nap.edu/books/0309054362/html/>, consultado en marzo de 2009.

Hanushek, E. (2006), "Teacher Compensation" en P. Peterson (ed.), *Reforming Education in Florida*, Hoover Institution Press, pp. 149-163.

Hanushek, E., J. Kain, D. O'Brien y S. Rivkin (2004), "The Market for Teacher Quality", *NBER Working Paper No. 11154*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

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.

Hanushek, E. y R. Pace (1995), "Who Chooses to Teach (and Why)?", en *Economics of Education Review*, Vol.14, No. 2, pp. 101-117.

Hanushek, E. y S. Rivkin (2006), "Teacher Quality", en E. Hanushek and F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education, Volume 2*, Elsevier B.V., Amsterdam, pp. 1051-1078, http://edpro.stanford.edu/hanushek/files_det.asp?FileId=188, consultado en marzo de 2009.

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.

Heneman, R.L. (1992), *Merit Pay: Linking Pay Increases to Performance Ratings*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Heneman, H., A. Milanowski y S. Kimball (2007), "Teacher Performance Pay: Synthesis of Plans, Research, and Guidelines for Practice", en *CPRE Policy Brief RB-46*, University of Pennsylvania, Philadelphia, febrero.

Hernani-Limarino, W. (2005), "Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? Relative Wage and Structure of Returns of Teachers", en E. Vegas (ed.) *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, World Bank, Washington, D.C., pp.63-96.

Holmstrom, B. y P. Milgrom (1991), "Multitask Principal-Agent Analyses: Incentive Contracts, Asset Ownership, and Job Design", en *Journal of Law, Economics, & Organization*, 7, pp.24-52. Citado en Neal (2008).

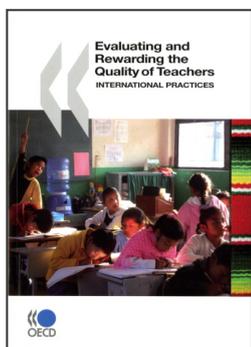
Hoxby, C. (1996), "How Teachers' Unions Affect Education Production", en *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, Vol. 111, No. 3, pp. 671-718.

Hoxby, C. (2002), "Would School Choice Change the Teaching Profession?", en *Journal of Human Resources*, Vol. 37, No. 4, pp. 846-891.

- Ingersoll, R.** (2008), "Core Problems: Out-Of-Field Teaching Persists in Key Academic Courses and High-Poverty Schools", Education Trust, 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 **L. Lefgren** (2005), "Principals as Agents: Subjective Performance Measures in Education", *KSG Working Paper No. RWP05-040*, Kennedy School of Government, Harvard University, Cambridge, MA., SSRN: <http://ssrn.com/abstract=757356>, 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, TN, febrero.
- Jacobson, S.** (1988), "The Distribution of Salary Increments and its Effect on Teacher Retention", en *Educational Administration Quarterly*, Vol. 24, No. 2, pp. 178-199.
- Jacobson, S., E. Hickcox** y **R. Stevenson** (1996), *School Administration: Persistent Dilemmas In Preparation and Practice*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara, CA.
- 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.
- Kershaw, J.** and **R. McKean** (1962), *Teacher Shortages and Salary Schedules*, McGraw-Hill, Nueva York, NY.
- 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.
- Kowal, J., B. Hassel** y **E. Hassel** (2008), "Financial Incentives for Hard-to-Staff Positions: Cross-Sector Lessons for Public Education", Center for American Progress, Washington, D.C.
- Lakdawalla, D.** (2001), "The Declining Quality of Teachers", en *NBER Working Paper No. 8263*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Lavy, V.** (2002), "Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement", en *Journal of Political Economy*, 110 (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.
- Lawler, E.** (1990), *Strategic Pay: Aligning Organizational Strategies and Pay Systems*, Josey-Bass, San Francisco, CA.
- Lazear, E.** (1996), "Performance Pay and Productivity", en *NBER Working Paper No. W5672*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA., SSRN: <http://ssrn.com/abstract=225573>, consultado en mayo de 2009.
- Lazear, E.** (2003), "Teacher Incentives", en *Swedish Economic Policy Review*, Vol. 10, pp. 179-214.
- 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.
- 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.
- 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.
- McKean, R.** y **J. Kershaw** (1961), *What to Do About Teacher Shortages*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.
- McKinsey & Company** (2009), *The Economic Impact of the Achievement Gap in American Schools*, McKinsey Social Sector Office, Nueva York, NY.
- Milanowski, A.** (2004), "The Criterion-Related Validity of the Performance Assessment System in Cincinnati", en *Peabody Journal of Education*, Vol. 79, No. 4, pp. 33-53.

- Milanowski, A.** (2006), *“Performance Pay System Preferences of Students Preparing to Be Teachers”*, WCER Working Paper No. 2006-8, Consortium for Policy Research in Education, Wisconsin Center for Education Research, Madison, WI.
- Milanowski, A. y S. Kimball** (2005), *“The Relationship between Teacher Expertise and Student Achievement: A Synthesis of Three Years of Data”*, informe presentado en la American Educational Research Association Meeting, Montreal, Quebec.
- Milanowski, A., S. Kimball y A. Odden** (2005), *“Teacher Accountability Measures and Links to Learning”*, en L. Stiefel, A. Schwartz, R. Rubenstein and J. Zabel (eds.), *Measuring School Performance and Efficiency: Implications for Practice and Research*, Eye on Education, Larchmont, NY, pp. 137-161.
- 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.
- Mohrman, S.A. y E. Lawler** (1996), *“Motivation for School Reform”*, en S. H. Fuhrman y J. O’Day (eds.) *Rewards and Reform: Creating Educational Incentives that Work*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 115-143.
- Murnane, R. y D. Cohen** (1985), *Merit Pay and the Evaluation Problem: Understanding Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive*, Institute for Research on Education Finance and Governance, Stanford University, Palo Alto, CA., http://www.eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/4e/ca.pdf, consultado en marzo de 2009.
- National Board for Professional Teaching Standards, (NBPTS)** (2009), *“About the National Board for Professional Teaching Standards”*, NBTS, Arlington, VA., http://www.nbpts.org/about_us, consultado en abril de 2009.
- National Center for Education Statistics (NCES)** (2003), *“NAEP Trends in Academic Progress Through 1999”*, en NCES Digest of Education Statistics 2003, NCES, Washington, D.C.
- National Research Council** (2008), *Assessing Accomplished Teaching: Advanced-Level Certification Programs*, en M. Hakel, J. Anderson Koenig y S. Elliott, (eds.) Committee on Evaluation of Teacher Certification by the National Board for Professional Teaching Standards, NRC, National Academies Press, Washington, D.C.
- Neal, D.** (2008), *“Designing Incentive Systems for Schools”*, informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, TN, febrero.
- Odden, A. y C. Kelley** (2002), *Paying Teachers for What They Know and Do: New and Smarter Strategies to Improve Schools*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Odden, A. y M. Wallace** (2007), *How to Achieve World Class Teacher Compensation*, Freeload Press, St. Paul, MN., <http://www.freeloadpress.com/bookDetail.aspx?bld=1077>, consultado en marzo de 2009, se requiere registro gratuito.
- 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.
- OCDE** (2008), *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE*, OCDE, París.
- OCDE** (2009a), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OCDE, París.
- OCDE** (2009b), *“Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”*, en *OECD Education Working Papers*, No. 23, OECD Publishing.
- Podgursky, M.** (2006), *“Teams Versus Bureaucracies: Personnel Policy, Wage-Setting, and Teacher Quality in Traditional Public, Charter, and Private Schools”*, informe para la National Conference on Charter School Research at Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Podgursky, M., R. Monroe y D. Watson** (2004), *“The Academic Quality of Public School Teachers: An Analysis of Entry and Exit Behavior”*, en *Economics of Education Review*, Vol. 23, No. 5, pp. 507-518
- Podgursky, M. y M. Springer** (2006), *“K-12 Public School Finance in Missouri: An Overview.”*, Regional Economic Development. Federal Reserve Bank of St. Louis, Vol. 2, No. 1, pp. 31-50.

- Prendergast, C.** (1999), "The Provision of Incentives in Firms", en *Journal of Economic Literature*, Vol. 37, No. 1, pp. 7-63.
- Rivkin, S., E. Hanushek y J. Kain** (2001), "Teachers, Schools, and Academic Achievement", en *Working Paper 6691 (revised)*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Rothstein, R.** (2008), "Holding Accountability to Account: How Scholarship and Experience in Other Fields Inform Exploration of Performance Incentives in Education", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, TN, febrero.
- Sanders, W. y J. Rivers** (1996), "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement", en *Research Progress Report*, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN.
- 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.
- Schacter, J. y Y. Thum** (2003), "Paying for High- and Low-Quality Teaching", en *Economics of Education Review*, Vol. 23, Issue 4, pp. 411-430.
- 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.teachersforthefuture_file.pdf, consultado en julio de 2009.
- 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, TN, <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.
- Stinebrickner, T., B. Scafidi y D. Sjoquist** (2004), "Do Teachers Really Leave for Higher Paying Jobs in Alternative Occupations?", en *Andrew Young School of Policy Studies Research Paper Series No. 06-50*, http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=902027, consultado en abril de 2009.
- The System for Teacher and Student Advancement** (2009) "About Us", <http://www.tapsystem.org/about/about.taf?page=niet>, consultado en julio de 2009.
- Umansky, I.** (2005), "A Literature Review of Teacher Quality and Incentives: Theory and Evidence", en E. Vegas (ed.) *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*, World Bank, Washington, D.C., pp. 21-62.
- Vegas, E. e 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.



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), “Para evaluar y premiar a los buenos maestros”, in *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264079717-3-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.