

## CAPÍTULO 9

# Una recopilación

<b>Elementos clave de diseño</b> .....	242
• Condiciones previas necesarias .....	242
• Para la evaluación .....	243
<b>Decisiones de diseño</b> .....	245
<b>Temas clave de implementación</b> .....	256
• Desarrollo de un programa piloto para poner a prueba el diseño .....	256
• Creación de un plan de evaluación .....	257
• Concordancia del plan de compensación con los planes de mejora del sistema .....	258
• Identificación del “defensor” del plan .....	259
• Comunicación regular con los interesados .....	259
• Desarrollo de un apoyo político amplio .....	259
<b>Formación de líderes escolares y maestros</b> .....	260
<b>Cambios en el plan a raíz de los resultados del piloto</b> .....	261
• Implementación total .....	262
<b>Conclusión</b> .....	263
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	265

Como los capítulos anteriores han mostrado, los países intentan establecer sistemas de compensación e incentivos que aseguren la contratación, evaluación y arraigo de maestros eficaces en sus sistemas educativos. Contar con un profesor eficaz en toda aula aumentaría de manera dramática el aprendizaje de nuestros estudiantes y permitiría a los alumnos económicamente desfavorecidos tener logros en niveles comparables a los de sus pares (Hanushek, 1992; Sanders y Rivers, 1996; Rivkin *et al.*, 2005). Como McKinsey & Company (2009) mostraron, esto generaría niveles más altos del Producto Interno Bruto (PIB) y una sociedad con mayor bienestar y menos problemas de salud y delincuencia (Hanushek, 1996). Un informe reciente (Hanushek y Wößmann, 2009) sugirió que la baja demanda cognitiva de los sistemas educativos en muchos países de América Latina puede explicar por qué en los últimos 30 años en las economías latinoamericanas hubo un menor crecimiento económico que el experimentado en los países del este de Asia que comenzaron en niveles similares.

Crear un nuevo sistema de evaluación e incentivos requiere mucha reflexión y debe incluir la participación de los grupos interesados que se verán afectados por los resultados. No hay un solo sistema que se haya desarrollado que proporcione una respuesta basada en la evidencia a la pregunta que se plantea con mayor frecuencia: ¿alentará este sistema a los maestros a mejorar su práctica y a concentrar su energía, tanto la individual como la de equipo, en mejorar el logro de los estudiantes en maneras que los preparen para una vida exitosa en una economía y sociedad internacionales competitivas? La investigación empírica empieza a ofrecer evidencia acerca de lo que se necesita, pero es necesario considerar si los sistemas creados en una cultura son adecuados en otras. El capítulo 3 observa que en el desarrollo de nuevas estructuras de compensación hay que tomar en cuenta las consideraciones culturales. Chiang y Birtch (2005) encontraron que los países con altas calificaciones de masculinidad y altas calificaciones de individualismo tenían mayor probabilidad de valorar los incentivos materiales en comparación con los países con calificaciones de mayor feminidad y más colectivas.

**Singapur** (Sclafani, 2008) fue citado en el capítulo 2 como uno de los sistemas más coherentes y exhaustivos porque utiliza una combinación de incentivos desde la contratación inicial a la formación magisterial y hasta el retiro, todos los cuales están en concordancia con los objetivos del sistema y le permiten seleccionar y conservar a los maestros eficaces en el sistema. El sistema se desarrolló con el tiempo y, a medida que han surgido nuevos asuntos o condiciones, se han hecho ajustes adicionales. Su primer incentivo es la selectividad de su proceso de admisión a los programas de formación magisterial: la enseñanza es una profesión muy reconocida, en parte debido a que los estándares de selección son tan altos. Dichos estándares incluyen no sólo el cuartil superior del desempeño académico de los posibles maestros, sino también sus actitudes, disposición y personalidad. Por consiguiente, el primer incentivo tiene que ver con la reputación. El segundo incentivo es financiero: los candidatos a maestros reciben el pago de la colegiatura completa, así como su sueldo o remuneración por el periodo completo de formación. Debido a que está vinculado con la selectividad de los candidatos para formación magisterial, no desperdicia recursos en personas que no tienen probabilidades de convertirse en maestros exitosos. Este financiamiento debe pagarse como daños liquidados con intereses si la persona no termina el número requerido de años de enseñanza en el aula. Se trata de un incentivo importante para trabajar arduamente y alcanzar el éxito en los estudios, la práctica de enseñanza a los alumnos y los años iniciales en la profesión. Reduce de manera drástica el abandono temprano en los primeros tres años, como se experimenta en muchos otros países.

Una vez que se entra a formar parte del equipo docente de Singapur, evaluaciones anuales conllevan la posibilidad de recibir bonos por desempeño de 10-30% del sueldo base a partir de la práctica docente, el éxito de los alumnos y las contribuciones a la escuela y la comunidad. Las evaluaciones también señalan áreas de crecimiento necesario que forman el cimiento del plan de desarrollo profesional personal para el año siguiente. Todos los maestros tienen acceso a 100 horas de desarrollo profesional cada año, sin costo para el docente, que pueden utilizar para avanzar en sus planes de desarrollo personal. Los maestros con mal desempeño reciben ayuda para mejorar y son despedidos si no mejoran su práctica. Además, los docentes reciben reembolsos anuales

por mejorar sus conocimientos y habilidades mediante el desarrollo profesional, suscripciones a publicaciones profesionales periódicas, aprendizaje de idiomas o formación en tecnología. Los profesores avanzan a lo largo de una serie de escalones en su carrera que abarcan una mayor compensación por una mayor responsabilidad y contribuciones a la profesión y a la escuela. Para mantener a los maestros eficaces en la profesión, hay pagos para jubilación por medio del sistema del Programa de Continuidad, Experiencia y Compromiso (CONNECT) que suman aproximadamente USD 84 000 a USD 112 000 (valores nominales de 2008) al sistema nacional de pensiones durante una carrera y están disponibles para cobrarse parcialmente cada cuatro a cinco años.

Si bien el sistema de **Singapur** tiene muchos componentes que podrían copiarse, lo que es importante es la coherencia del sistema total. Para repetirlo en otros países, los diseñadores tendrían que construir una cultura en la cual los maestros estén comprometidos con el desarrollo de cada niño que forme parte del sistema hasta su potencial más completo y con el trabajo conjunto para identificar e implementar las mejores prácticas que hacen de esa meta una realidad. Esto ciertamente es posible en las escuelas y sistemas escolares autónomos. Sin embargo, debido a la singular situación de Singapur, el sistema no incluye todos los aspectos de compensación en escuelas públicas y autónomas de otros países que se han identificado en capítulos anteriores. Puesto que Singapur tiene un solo sistema y los maestros son asignados centralmente, los factores del mercado dentro del sistema no son tan problemáticos como en otros países. Por ejemplo, no hay excesos importantes en la oferta de maestros de algunas asignaturas ni en la demanda de otras porque Singapur proyecta con cuidado sus necesidades de personal en cada sector y permite sólo el número de vacantes en los programas de formación magisterial que serán necesarias en la futura fuerza docente. En 2001, cuando enfrentó un posible problema de escasez ya que los maestros de matemáticas y ciencias encontraban oportunidades profesionales más lucrativas en el sector privado, Singapur añadió el programa CONNECT, descrito antes, como un incentivo para permanecer en la docencia. No hay escuelas “a las que es difícil dotar de personal” porque los maestros son asignados donde se les necesita más, lo que genera que en cada escuela haya una mezcla de maestros menos y más experimentados.

Los países necesitan identificar los objetivos para sus sistemas escolares si desean reforzar y después diseñar sus sistemas de compensación en forma adecuada. La razón para considerar un sistema de compensación basada en el desempeño es mejorar el logro de los estudiantes mediante un esfuerzo mayor y más eficaz de los maestros. El capítulo 3 sostiene que el uso de los incentivos financieros puede motivar a los maestros a alcanzar niveles más altos de desempeño, al alentar a más maestros eficaces a entrar o permanecer en la profesión docente y puede hacer concordar la conducta y los intereses de los maestros con las metas institucionales. Dentro de los sistemas de compensación debe haber cierta flexibilidad para que los sistemas educativos locales y las escuelas individuales seleccionen las opciones de incentivos que se adapten mejor a la cultura y las necesidades de sus escuelas. Permitir que las escuelas desarrollen sus propios planes para distribuir incentivos dentro de la escuela desarrolla compromiso con el plan, como se observa en los programas de incentivos del *Vaughn Next Century Learning Center* y los de **Florida** y **Texas** descritos en el capítulo 2. Si los planes son mejor con el tiempo, deben incluir un componente de evaluación que de manera periódica describa el impacto del plan y recomiende mejoras. Neal (2008) sugirió que los sistemas tal vez deseen establecer un sistema de mercado en el que los proveedores privados dirijan las escuelas y compitan por la contratación de maestros que puedan ayudarles a lograr sus metas de desempeño. De esta manera, los proveedores tendrían un incentivo para desarrollar políticas y prácticas de compensación eficaces que hicieran a sus escuelas más competitivas. Buscarían atraer y conservar a maestros que harían la mayor contribución a la calidad de la escuela y les pagarían de acuerdo con su contribución. Los sistemas que estimulan a los estados o regiones, distritos o escuelas individuales a desarrollar sus propias prácticas de personal y mejorarlas con el tiempo podrán hacer lo mismo y ayudar a identificar qué prácticas son más eficaces y eficientes. Ésta debería ser la meta de todo sistema escolar, pero es difícil para algunos dejar atrás las prácticas pasadas que han sido negociadas con sindicatos y organizaciones de empleados.

## ELEMENTOS CLAVE DE DISEÑO

### Condiciones previas necesarias

De las experiencias en los sistemas escolares de distintos países podemos identificar elementos clave de diseño para el desarrollo y el mantenimiento de un sistema de compensación eficaz. El primer conjunto de elementos tiene que ver con las condiciones previas necesarias, es decir los sistemas y decisiones (Heneman, Milanowski y Kimball, 2007) que deberán implementarse antes de diseñar un nuevo sistema de compensación.

**Financiamiento.** El primer elemento es el financiamiento. El programa de compensación magisterial básico debe ser competitivo con los de sistemas escolares vecinos antes de que un sistema decida instituir un programa de incentivos por desempeño. La organización deberá decidir si desea utilizar incentivos financieros, no financieros o una combinación de los dos tipos. Los incentivos no financieros son, entre otros: reconocimiento público escolar/estatal o regional/nacional; gratificación de la motivación intrínseca; autonomía adicional para el maestro/la escuela; condiciones de trabajo positivas, incluyendo el liderazgo sustentador y la flexibilidad curricular, así como la estabilidad en el trabajo. Si bien estos incentivos pueden conllevar algunos costos, no son tan onerosos como la adición de incentivos financieros.

Si una organización decide usar incentivos financieros además de los no financieros, éstos por lo común añaden de 2-15% del sueldo base, pero las adiciones no atraerán a los maestros a los sistemas de compensación que no son ya competitivos o los conservarán en ellos. En un sistema de incentivos eficaz, los maestros recibirían un salario competitivo pero entenderían que los aumentos salariales futuros serían el resultado de su esfuerzo y éxito como maestros. La segunda parte del asunto del financiamiento es el costo de iniciar y sostener un sistema de incentivos. Si los incentivos se incluirán en el sueldo, en lugar de considerarse como bonos, la organización tendrá que tomar en cuenta los fondos fiscales y de retiro requeridos para la implementación. Si los incentivos en efecto se convierten en parte del sueldo, el sistema debe decidir si serán partes permanentes de éste o si tendrán que ganarse anualmente pero contarse como salario para ese año. Se trata de un cuestionamiento de gran importancia, ya que continuar recibiendo un incentivo, independientemente del desempeño futuro, significa que es un aumento, no un incentivo por la productividad futura.

Si los incentivos se basan en evaluaciones del desempeño de los maestros, el costo de desarrollo de un sistema de evaluación basado en rúbricas, un sistema de clasificación que asigne puntos a las descripciones narrativas de la presencia o ausencia de conductas deseadas, de contratación y formación de evaluadores, y de recopilación, análisis y reporte de datos pueden ser nuevos gastos para el distrito que necesitan ser tomados en cuenta. Si los incentivos se basan en el logro de los alumnos en evaluaciones estandarizadas, pueden surgir costos adicionales de la selección de evaluaciones en más áreas de contenido o en más grados o la necesidad de pruebas previas como las evaluaciones anuales. Todos estos costos tendrían que convertirse en parte de las condiciones presupuestarias para el plan.

Guthrie y Prince (2009) observaron que es importante en especial considerar los costos sostenidos de implementar el programa en el distrito, estado/región o país al diseñar el programa de incentivos y ciertamente antes de arrancar un piloto. Guthrie y Prince sugieren que los sistemas podrían reasignar prioridades a los fondos actuales, buscar financiamiento adicional de los contribuyentes o solicitar financiamiento adicional a fundaciones. Una parte de la reasignación de prioridades a los fondos actuales podría ser basar todos los aumentos salariales futuros en los criterios del programa de incentivos y no en la experiencia. Aunque esta medida quizá no sea popular entre los maestros, sí pone en claro que la productividad se valora, no sólo los años en el trabajo. Los diseñadores del programa de incentivos tendrían que tomar sus decisiones relacionadas con el diseño tomando en cuenta la cantidad de fondos disponible y cada año el sistema debe incluir un análisis cuidadoso de los máximos incentivos posibles y dónde se encontrarán los fondos para pagarlos en el improbable caso de que excedan el presupuesto.

La identificación de una fuente estable de financiamiento de tamaño suficiente para financiar los incentivos en la cima de la compensación continua para el sistema es esencial si se desea que los interesados tengan confianza en que un nuevo plan durará más allá del año actual. La historia de planes de pago por mérito en **Estados Unidos de América (EUA)** en las décadas de 1970-1990, cuando el financiamiento continuo para los programas de incentivos era a menudo vulnerable, ha hecho que los educadores adopten una actitud cínica ante las discusiones acerca de nuevos sistemas. Si no hay recursos suficientes para pagar los incentivos hacia los que los maestros han trabajado, sólo hay tres opciones (Odden y Wallace, 2007). El sistema puede añadir más dinero al presupuesto de incentivos, reducir el monto de los pagos a los profesores o aumentar los estándares de desempeño para recibir un incentivo. Pese a que la primera es la mejor opción para la aceptación a largo plazo del programa por parte del docente, puede ser de difícil a imposible encontrar fondos suficientes. Las otras dos opciones reducen la motivación de los maestros para trabajar en pos de los objetivos de incentivos porque no están convencidos de que sus esfuerzos serán reconocidos. El sistema *Pro-Comp* de **Denver** descrito en el capítulo 2 desarrolló la confianza de los maestros y los líderes sindicales sólo después de que los votantes acordaran un aumento anual de impuestos de USD 25 millones que se colocarían en un fideicomiso administrado por el distrito y el sindicato. Por supuesto, la estabilidad es un desafío que no puede vencerse del todo, pues resulta difícil mantener el compromiso con las decisiones pasadas en nuevas administraciones. Por ejemplo, en un reciente debate legislativo en **Texas**, se propuso la desaparición del programa Beca para el Educador de Excelencia de Texas (TEEG) y fue eliminado; su financiamiento se trasladó al programa de Premios Distritales para la Excelencia Docente (DATE), analizado en el capítulo 1.

### Para la evaluación

**Un sistema sólido de gestión de información.** Un segundo prerrequisito es que un país, estado/región o distrito ponga en marcha un sistema sólido de gestión de información que pueda conectar los datos de los estudiantes y de los maestros. La *Data Quality Campaign* (Campaña de Calidad de la Información) en EUA identificó diez características que deben estar presentes para realizar una evaluación de investigación académica eficaz y diseñar sistemas eficaces de compensación:

- un identificador único en todo el estado que conecte la información sobre los estudiantes en todas las bases de datos clave a lo largo de los años;
- información de matrícula, demográfica y de participación en el programa por parte de los estudiantes;
- la capacidad de cotejar los registros de exámenes individuales de los estudiantes año con año para medir el crecimiento académico;
- información sobre los alumnos no examinados y las razones por las que no lo fueron;
- un sistema identificador de maestros con la capacidad de cotejar a profesores con estudiantes;
- información transcrita de los estudiantes, incluyendo datos sobre cursos terminados y títulos recibidos;
- calificaciones de los estudiantes en pruebas sobre su preparación para entrar a la universidad;
- datos de los índices de graduación y abandono de los estudiantes;
- la capacidad de medir los registros de los estudiantes entre los sistemas de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y educación superior; y
- un sistema de auditoría de datos que evalúe la calidad, validez y confiabilidad de la información.

(Data Quality Campaign, 2009, <http://www.dataqualitycampaign.org/survey/elements>)

Una base de datos que incluya todos estos elementos crea los cimientos para la toma de decisiones basada en datos que puede utilizarse en los programas de mejora escolar, así como en los programas de incentivos para los maestros. Dicha base de datos permite a un sistema conectar el desempeño del maestro con el del alumno

con el tiempo, lo cual es crucial para el uso del análisis de Modelo de Valor Agregado (VAM) de incentivos basados en la escuela o en el maestro individual. (Véase la discusión sobre el VAM en el capítulo 5.)

**Medidas válidas de desempeño.** Junto con el sistema de información, un sistema escolar debe tener medidas válidas y confiables del desempeño de los maestros que éstos consideren que son justas y precisas. Esto puede incluir evaluaciones del desempeño de los maestros que partan de observaciones múltiples por parte de evaluadores capacitados que utilicen una rúbrica basada en estándares que los maestros creen que refleja buenas prácticas educativas. Rúbricas basadas en estándares se han desarrollado en **Chile** (Manzi, 2008) en el Marco para la Buena Enseñanza que se emplea para evaluaciones que pueden generar bonos salariales adicionales. En **EUA**, el *Danielson Framework for Teaching* (Marco para la Enseñanza de Danielson) (Danielson, 2008) y el *Teacher Excellence Through Compensation - Teacher Evaluation System* de Wallace (Sistema de Evaluación Magisterial de la Excelencia del Maestro mediante la Compensación) (Odden y Wallace, 2008) se han utilizado tanto para evaluación como para desarrollo profesional. También pueden usarse para este fin exámenes externos como Praxis III (Educational Testing Service, 2009) o el programa de certificación del Consejo Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza (NBPTS). Otras medidas del desempeño de los maestros pueden incluir contribuciones a los programas de mejora escolar o al desempeño en áreas específicas con base en certificaciones externas.

Las medidas de desempeño pueden también incluir el aprovechamiento de los estudiantes y/o el avance de éstos en evaluaciones de alta calidad que concuerden con los estándares de aprendizaje que se requiere que los maestros utilicen. Si las pruebas se emplearán para determinar el progreso de valor agregado que los estudiantes han hecho (por ejemplo, hacer uso de métodos estadísticos para analizar los resultados actuales de los estudiantes a la luz del desempeño pasado para obtener una lectura precisa del efecto de la escuela o el maestro en el desempeño del alumno), deberán diseñarse de modo que permitan analizar las mejoras año con año en el logro de los estudiantes individuales. Dichas evaluaciones deben dejar un rango de desempeño que distinga entre los estudiantes en todos los niveles de conocimientos y habilidades, de los de rendimiento más bajo a los de rendimiento más alto. Esto no sucede con muchas pruebas estatales/regionales o nacionales utilizadas en el mundo que se basan en las competencias y el contenido, pero no están diseñadas para medir el aprovechamiento de los estudiantes en niveles definidos de habilidades. La mayoría tiene techos bajos para el desempeño de los alumnos o representa una pequeña capa de competencia alrededor de las expectativas en el nivel de grado para el desempeño de los estudiantes (Koedel and Betts, 2009). Los alumnos con alto desempeño no podrán mostrar crecimiento si, con base en los conocimientos y habilidades pasados, comienzan el año con logros en el nivel más alto requerido en la prueba. De la misma forma, las pruebas que incluyen pocas preguntas en el rango inferior de competencia no permitirán que los estudiantes que están trabajando debajo de los estándares esperados demuestren su crecimiento de un año a otro.

Otras medidas objetivas del aprovechamiento de los estudiantes incluyen la matrícula en cursos avanzados, la asistencia de los alumnos, sus índices de graduación y sus índices de abandono. El análisis del trabajo de los alumnos puede proporcionar otra medida del logro de éstos, pero requiere tiempo y financiamiento para que un grupo de evaluadores capacitados valore los portafolios del trabajo de los alumnos y determine la evidencia de crecimiento. Las respuestas de los alumnos y los padres a las encuestas bien diseñadas son otra manera de medir el rendimiento de la escuela.

**Sistemas de comunicación.** Para desarrollar la aceptación del plan por parte de los maestros, los diseñadores deben comunicar su interés en establecer un plan de compensación diferenciada que pueda incluir diferentes niveles salariales basados en el desempeño, los conocimientos y habilidades, los estudiantes desfavorecidos, las asignaturas con escasez de maestros o las responsabilidades adicionales asumidas por el docente. Como indicaron las encuestas de actitudes descritas en el capítulo 1, algunos maestros se oponen a todas las formas

de diferenciación, mientras que muchos están interesados sólo en algunos tipos de incentivos. Sea cual sea la manera en que uno diseña el plan, es importante comunicar oportunamente y a menudo lo relacionado con el diseño y obtener opiniones de los interesados, incluyendo los sindicatos de maestros. Odden y Wallace (2008) sugieren que la comunicación debe ser la regla y se refirieron a un caso en el que los líderes escolares pensaban que se había incluido a todos en el proceso, pero muchos maestros contemplaron el plan como una sorpresa cuando por fin se puso a consideración de la facultad. Tal vez sea conveniente contratar los servicios de profesionales de los medios para que formen parte del comité y ayuden en el diseño del lenguaje apropiado para describir el plan desde la primera comunicación abierta acerca de la selección de interesados durante el lanzamiento del programa. Esto asegurará que los interesados internos y externos cuenten con información precisa que evite el uso de terminología que incite a la desconfianza, como se analizó en el capítulo 6.

**Acceso a la retroalimentación y a la mejora.** El último prerrequisito sería asegurar que los maestros tengan acceso a la retroalimentación, el apoyo y el desarrollo profesional para mejorar sus conocimientos y habilidades. Los programas de incentivos están diseñados para motivar mayores esfuerzos en áreas que mejoran el logro de los estudiantes. Como parte de la “teoría de la expectación” (Heneman, 1992) (analizada en el capítulo 1), los profesores deben creer que son capaces de tener el desempeño requerido para obtener el incentivo. Si los maestros están haciendo lo mejor que saben hacer, el sistema debe proporcionar retroalimentación sobre áreas de fortalezas y debilidades, así como apoyo para vencer estas últimas. Esto incluye el acceso a desarrollo profesional sobre los conocimientos de contenido y las estrategias eficaces para abordar el contenido que se ha mostrado mejoran el rendimiento de los estudiantes, análisis del trabajo de los alumnos y logro de éstos en las evaluaciones interinas formativas realizadas en el aula o en toda la escuela durante el año escolar, y las evaluaciones sumativas de desarrollo llevadas a cabo a fin de año para evaluar el progreso en el currículo anual, así como mentores e instructores que pueden ayudar al docente a mejorar su desempeño mediante el modelaje y las observaciones de los maestros *master*. También debe quedar claro que los docentes que no están dispuestos o que no pueden mejorar su desempeño no deberán permanecer en el sistema.

## DECISIONES DE DISEÑO

Una vez que se han puesto en marcha estas condiciones previas, llega el momento de empezar a diseñar un sistema de compensación basado en el desempeño. El diseño puede realizarse en cualquier nivel: local, estatal/regional o nacional. En esta sección la palabra “sistema” se empleará para describir la organización o autoridad jurisdiccional que ha iniciado el diseño de un sistema de compensación. Éste no es un proceso rápido, ya que las decisiones deben tomarse en formas que desarrollen entre los interesados el apoyo para el programa. La creación de un comité de compensación representativo será clave y el sistema debe recopilar información e identificar a los expertos que pueden trabajar con el comité para ayudar a los miembros a entender los matices e interrelaciones de los componentes que deciden incluir en el programa de incentivos. Los miembros del comité tienen que apoyar el programa que diseñan y sólo podrán hacerlo si tienen confianza en que estaban conscientes de las posibles consecuencias, tanto negativas como positivas. El sistema necesitará presupuestar dinero y tiempo del personal para el proceso de desarrollo del programa. Si se hace con éxito, el trabajo del comité de compensación generará no sólo un plan de programa de incentivos, sino que habrá forjado un fuerte equipo defensor que trabajará en conjunto para promover el programa a sus grupos representados.

**Comité de compensación.** Como se sugirió en el capítulo 6, la creación de un comité de compensación que represente a los interesados es el primer paso en el diseño. Por lo general un comité debe limitarse a cerca de 15 miembros, pero incluir a interesados internos y externos es crucial para el éxito. El líder educativo del sistema debe participar en la determinación de los miembros del comité y estar presente en las reuniones clave. Si no es posible que asista a todas las reuniones, será fundamental que nombre a un representante de alto nivel para señalar el compromiso del líder educativo, bien se trate del ministro de Educación o el superintendente del

distrito escolar. Los maestros y los sindicatos magisteriales también deberán estar representados en el comité; se necesitan las perspectivas de los maestros más eficaces y del sindicato responsable de la consideración de los salarios y las condiciones de trabajo. Heneman, Milanowski y Kimball (2007) señalaron que los directores y los administradores de distrito que desempeñarán una función importante en la implementación deberán ser incluidos en el comité. Sin su apoyo y entendimiento profundo del plan, es probable que la implementación se dificulte. Además, su participación facilitará la concordancia del plan de compensación con los otros sistemas de recursos humanos y educativo. Será esencial incluir dos departamentos que participarán en gran medida en la implementación del plan: el departamento de investigación y evaluación que será responsable de recopilar y analizar la información para determinar los bonos y el departamento de finanzas que planeará y presupuestará los incentivos y pagará la compensación a los receptores adecuados. Los representantes de estos departamentos pueden proporcionar al comité de compensación información importante. Por ejemplo, los miembros del comité necesitan conocer qué datos se están recopilando actualmente y cuáles serían los costos de recabar nuevos. El equipo de investigación y evaluación también debería analizar los componentes del plan de evaluación que se necesitarán para asegurar el éxito a largo plazo del programa de incentivos. El representante financiero podrá ayudar en la determinación de las implicaciones de las recomendaciones específicas del comité para los presupuestos actuales y futuros de modo que el plan no incluya componentes que resulten demasiado costosos para la organización.

Los miembros del comité de compensación deben incluir también a los interesados externos. La naturaleza de los programas de incentivos es en gran medida política y los sistemas necesitan desarrollar y mantener el apoyo de un grupo amplio de funcionarios electos y líderes de negocios. El éxito del plan puede depender de los futuros titulares de estos puestos, no sólo de los que en la actualidad ocupan posiciones de liderazgo, por lo que contar con un apoyo amplio es esencial para una implementación continua. El comité también deberá incluir representantes del consejo rector externo de la organización, bien se trate de un legislador que dirige el comité educativo en el nivel nacional o estatal o regional, un miembro del consejo de educación estatal o regional o, en el distrito, un miembro del consejo de educación local. También deberán estar representados los líderes de negocios y podrán proporcionar buenos contrastes y lecciones del sector empresarial que ayuden a los educadores miembros del comité a hacer sus recomendaciones. A todos los miembros del comité se les asignará una responsabilidad por funciones específicas de comunicación y por construir el apoyo para el plan además de sus responsabilidades de diseño. De hecho, el comité deberá desarrollar una estrategia de comunicación como una de sus primeras actividades.

El trabajo del comité deberá empezar con representantes del sistema discutiendo los objetivos del plan y la función del comité. Es crucial establecer desde el principio si la labor del comité es contribuir al diseño de un plan por parte del sistema o diseñar un plan para recomendar al sistema para la aprobación por un consejo rector. La última será más popular, pero la primera es la función que el sistema desea que el comité desempeñe; debería asegurarse de que no haya confusión al respecto. El sistema también debe aclarar si desea que los miembros del comité mantengan la comunicación abierta con sus colegas acerca del trabajo durante el proceso de diseño. Ésta a menudo es una buena manera de empezar a desarrollar apoyo para el programa.

Para asegurar que todos los miembros del comité utilicen un conjunto común de referencias, el sistema debe proporcionar información sobre qué es un programa de incentivos y qué componentes se han implementado en entidades similares en otras zonas geográficas. Debe compartirse la evidencia sobre el éxito o los desafíos que estos planes han encontrado y las modificaciones que se les han hecho con el tiempo. Los expertos en el campo son quizá más capaces de establecer una base objetiva para estas discusiones. A partir de este punto, el comité se concentrará en los objetivos específicos del plan que está diseñando y las decisiones que necesitarán tomar entre las opciones para su inclusión en el plan. Es de esperarse que el comité no estará de acuerdo en todo y es importante para el líder del sistema aclarar la base para el trabajo. ¿Incluirá el comité sólo aquellos

puntos con respecto a los cuales pueden llegar a un consenso o se requerirá un voto mayoritario o absoluto para recomendar un componente? Max y Koppich (2007) sugieren que el comité quizá necesite un facilitador neutral que pueda ayudar al comité a abordar y resolver cualquier atolladero. Dicho facilitador podría ser el experto que proporcionó la panorámica de opciones al inicio del trabajo del comité.

**Desarrollo de una estrategia de comunicación.** Tan pronto como se nombra un comité de compensación, las personas dentro del sistema comenzarán a ofrecer opiniones y hablar de sus inquietudes acerca de un programa de incentivos. Para proporcionar información válida y actualizada sobre el propósito del comité y su progreso, el comité debe establecer una estrategia de comunicación para mantener informados a los interesados. El capítulo 7 incluye una lista de verificación de la comunicación que puede ser útil revisar. Odden y Wallace (2008, p. 131) recomiendan una serie de preguntas que el comité debe explorar:

- ¿Qué necesitamos comunicar? ¿Qué necesitan saber las personas acerca del programa de compensación en este punto de su progreso?
- ¿Quién es la audiencia? ¿Quién necesita saber?
- ¿Cuáles son los mejores momentos para la comunicación?
- ¿Cuáles son los principales puntos por comunicar?
- ¿Cuál es el mejor medio para comunicar el mensaje?
- ¿Cómo puede utilizarse la comunicación formal (por ejemplo, informes, actas, reuniones formales)?
- ¿Cuáles son los posibles usos de los medios informales (por ejemplo, comunicación entre dos, redes informales)?
- ¿Cuáles son las posibilidades para los medios basados en la web o Intranet?
- ¿Pueden combinarse los medios paralelos?

Podría ser conveniente traer a profesionales para ayudar en este trabajo. La elección de palabras para describir las opciones puede ser crucial para evitar los desacuerdos innecesarios. De hecho, las definiciones de los términos que se usarán deberán pensarse con cuidado y revisarse para no herir susceptibilidades. Un representante del sindicato que formaba parte del equipo de diseño de Denver observó que el término “pago por desempeño” no sería bien recibido por los maestros, por lo que el distrito utilizó palabras diferentes para transmitir su meta de recompensar a los profesores por el aumento en el logro de los alumnos (Max y Koppich, 2007). Koppich y Prince (2007) sugieren que ciertos términos como el de “pago por mérito” que recuerdan intentos fallidos del pasado para vincular la compensación con el desempeño no se utilicen para describir el nuevo plan.

Los materiales escritos deben ser claros y transparentes de manera que los interesados entiendan lo que el comité está haciendo. Puede ser útil adecuar los materiales para orientarse a los intereses específicos de diferentes grupos de interesados. Los padres de familia tendrán intereses diferentes de los de los maestros, quienes desearán entender los detalles del plan. La difusión de los materiales deberá aprovechar los boletines existentes para padres de familia, administradores o maestros, las páginas de información en el sitio web del sistema o una sección de su Intranet, reservada a los empleados del sistema. **Denver** creó un manual ProComp, lo colocó en su sitio web y envió boletines a todos los empleados del distrito (Koppich y Prince, 2007).

El comité puede elegir programar reuniones en ubicaciones convenientes para que los grupos interesados expliquen las metas del plan y su progreso. Esto aclara que el trabajo es un proceso abierto que busca las contribuciones y la retroalimentación de los grupos representados. Actualizaciones regulares en reuniones del consejo de gobernanza aumentan la transparencia del proceso y proporcionan a todos los miembros del consejo la oportunidad de escuchar y hacer comentarios. Odden y Wallace (2008) recomiendan que cada miembro del comité de compensación establezca una red personal de 10-15 contactos a quienes mantendrán informados y

a quienes solicitarán retroalimentación. Dado que los miembros del comité representan a diferentes grupos, el comité puede asegurarse de llegar a muchos representados de esta manera.

Los medios externos también deberán formar parte del proceso de intercambio de información. Los medios estarán alerta al desarrollo del programa y es mejor para el sistema ponerse en contacto con ellos al principio del proceso de desarrollo de modo que puedan convertirse en socios al compartir información correcta. Koppich y Prince (2007) observaron que la participación temprana de los medios puede prevenir los encabezados negativos basados en malentendidos del proceso de programa de incentivos cuando se implementa el plan. Si bien quizá no sea posible evitar los encabezados negativos, éstos serán menos probables si los medios se han mantenido al tanto del programa y sus componentes desde los principios de su desarrollo.

**¿A qué dar reconocimiento?** Hassel (2002) brindó una lista de preguntas que deben ser contestadas por los diseñadores. Las primeras decisiones incluyen el “qué, quién y cómo” de los incentivos. La compensación debe basarse en algo más que credenciales y años de experiencia ya que éstos son débiles indicadores de la eficacia de los maestros. Si la meta de cambiar el sistema de compensación es mejorar el logro de los estudiantes, entonces las recompensas del sistema deberán estar vinculadas con las prácticas que promueven el aprendizaje de los alumnos. Schacter y Thum (2004) desarrollaron y probaron una síntesis de estándares de enseñanza eficaz y encontraron que los maestros con calificaciones altas en evaluaciones contra dichos estándares también tenían alumnos con calificaciones más altas en evaluaciones estandarizadas. Esto puede alentar a los sistemas a incluir tanto evaluaciones de desempeño de los maestros como evaluaciones de rendimiento de los alumnos en su sistema de compensación. Manzi (2008) sugirió que la identificación en **Chile** del Marco para la Buena Enseñanza aseguró la aceptación y la eficacia de su sistema de incentivos.

Al igual que con el pago por mérito, los maestros desearán saber la base sobre la cual se otorgan los pagos de incentivos y lo que pueden hacer para obtenerlos. A menos que las expectativas para el logro y las prácticas de los estudiantes que se reconocen estén expresadas con claridad, estas preguntas no serán respondidas a satisfacción de los maestros del sistema. Estas prácticas deberán también utilizarse en todo el sistema de recursos humanos, de la selección de maestros nuevos a la evaluación, el desarrollo profesional y la instrucción. Sin embargo, puede ser difícil para los sistemas desarrollar el apoyo si olvidan por completo el dar crédito por las credenciales y la experiencia. El plan de Cincinnati, **Ohio**, discutido en el capítulo 2, perdió el apoyo de los maestros porque éstos podrían recibir menos compensación en el nuevo plan que la que tenían cuando la experiencia y las credenciales eran los factores determinantes del sueldo (Delisio, 2003). Mantener los sueldos previos de los maestros sin afectar a medida que ellos avanzan en el nuevo sistema puede requerir más dinero, pero aumentará la probabilidad de que haya apoyo al programa por parte de los docentes.

**¿Quién debería recibir reconocimiento?** El siguiente conjunto de preguntas se relaciona con el personal al que se le reconocerá. Como demostraron muchos de los ejemplos de los capítulos anteriores, la elegibilidad para las recompensas deberá estar abierta a todos los maestros para que éstos las consideren como incentivos para trabajar más arduamente, aunque los reconocimientos actuales por desempeño probablemente deberían limitarse al cuarto o tercio superior de los maestros. No ha habido investigación suficiente en ambientes educativos acerca del porcentaje de maestros que deberían recibir pagos de incentivos que permitan hacer declaraciones definitivas a este respecto. Se deja a los educadores someterse al ensayo y al error y a experimentación adicional para determinar lo que es suficiente para motivar a la mayoría de los maestros a trabajar de manera más productiva o demasiado pequeño para motivar a cualquiera.

Un segundo aspecto es si deberá recompensarse a otro tipo de personal de la escuela. Los directores y subdirectores quizá no atiendan a los alumnos en el aula, pero su trabajo es crucial para establecer un ambiente que lleve a mejorar el logro de los estudiantes. Los administradores de escuela son responsables del desempeño de la escuela y pueden ser considerados como miembros del equipo que recibe incentivos para toda la escuela

si ésta cumple o excede sus objetivos. La importancia del director se describió en el capítulo 1, donde los maestros identificaron la calidad del liderazgo del director y la cultura y condiciones de trabajo de la escuela como componentes cruciales de sus decisiones de seleccionar y elegir permanecer en una escuela (Milanowski, 2006). Si la escuela es reconocida por la calidad de su desempeño, el equipo administrativo deberá ser incluido en los reconocimientos. También deberá considerarse a otro personal profesional de las escuelas. En el plan ProComp de **Denver**, los “maestros” incluyen consultores, trabajadores sociales, psicólogos y enfermeros. Cada profesional tiene que establecer metas medibles para el aprendizaje estudiantil y el tipo de evidencia que usarán para evaluar el progreso y recibir la aprobación para dichas metas.

De la misma manera, el personal escolar no profesional hace contribuciones al entorno escolar que permite que tengan lugar la enseñanza y el aprendizaje. Sin ellas, la escuela no tendría éxito. Si los programas de incentivos para toda la escuela reconocen que el éxito es un esfuerzo de equipo, entonces todo el personal deberá ser considerado para compartir en las recompensas. En muchos programas, como el de Beca del Gobernador para el Educador de Excelencia de **Texas** (Springer *et al.*, 2007 y 2008), las cantidades para los incentivos para docentes conforman 75% del dinero otorgado a la escuela, pero el otro 25% está disponible para pagos de incentivos a directores y otro personal de la escuela. En **Alaska** (Max y Koppich, 2007), las escuelas reciben premios por mejorar el logro de los estudiantes en las pruebas estatales. El director y los maestros pueden recibir bonos de hasta USD 5 500, en tanto que el personal de apoyo no certificado, hasta USD 2 500.

**Incentivos basados en el mercado.** La oferta y la demanda son aspectos de la educación, así como de otros campos. Si el sistema tiene dificultad para atraer a un número suficiente de maestros a campos o escuelas específicos, deberá considerar ofrecer incentivos para dichos campos. Hacer distinciones entre los maestros por campo de enseñanza no es una base popular para otorgar incentivos entre los maestros, quienes sienten que los docentes de todos los campos hacen importantes contribuciones a la educación de los niños. La decisión del comité consiste en incluir incentivos para los profesores de asignaturas con escasez de maestros para abordar los diferenciales salariales disponibles en el mercado para ellos. Si dotar de personal a ciertas escuelas es difícil, bien sea debido a la ubicación o a la demografía y los niveles de logro de los alumnos, el comité puede desear añadir incentivos por enseñar en dichas escuelas. El programa ProComp de **Denver** (Koppich, 2008), descrito en el capítulo 2, provocó que las solicitudes para enseñar en escuelas a las que es difícil dotar de personal aumentaran ocho veces después de la introducción de un incentivo de 3% del sueldo base.

Tanto en las asignaturas con escasez de maestros como en las escuelas a las que es difícil dotar de personal, es necesario considerar poner el incentivo a disposición de los maestros nuevos que llegan a la escuela y a los que ya imparten esa materia o enseñan en esa escuela. Dado que con gran probabilidad se necesitará el incentivo para atraer y conservar a los maestros, será importante establecer criterios por adelantado para evitar recompensar a los actuales profesores de asignaturas con escasez de maestros que no cumplan los mismos criterios que los maestros que llegan o a los que demuestren mediante evaluaciones o medidas del logro de los estudiantes que no son maestros eficaces de esas asignaturas o en esas escuelas. No todos los maestros son eficaces con todos los tipos de estudiantes. Esto apunta a la interconexión de todos los incentivos y la importancia de la atención continua a su concordancia con la meta de un mejor aprendizaje de los alumnos.

**Unidad de incentivo.** Un asunto relevante es si los incentivos están dirigidos a maestros individuales, grupos de maestros o a toda la escuela. Como se discute en el capítulo 3, hay ventajas y desventajas de cada método. Lazear (1996) concluyó que los incentivos individuales sirven un propósito doble, tanto la motivación como la selección. Premian a personas que son más eficaces para cubrir las metas específicas medidas y dichas personas son motivadas por la compensación adicional que reciben. Como resultado, las personas muy reconocidas tienen más probabilidad de permanecer en el campo, en tanto que los que no alcanzan el éxito tienen más

probabilidades de marcharse, dejando espacio para la contratación de empleados más eficaces. El capítulo 3 también analiza que los bonos individuales tienen dos ventajas: vinculan de manera más directa el desempeño de los maestros con el rendimiento de los alumnos en sus clases, y los maestros individuales saben que tienen control directo sobre sus oportunidades de recibir un reconocimiento. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas sólo un tercio de los maestros enseña en grados o materias que tienen medidas externas y objetivas del desempeño de los alumnos. Si un sistema desea incluir los resultados de los maestros, tendrá que determinar si añadir medidas objetivas externas de desempeño o usar medidas más subjetivas como los portafolios del trabajo de los estudiantes que requieren evaluadores capacitados y financiamiento para proporcionarles tiempo en el cual realizar las evaluaciones.

Si el sistema decide utilizar pruebas estandarizadas quizá sea difícil diferenciar el impacto, tanto eficaz como ineficaz, del maestro actual del de los profesores anteriores. Por un lado, los maestros actuales pueden beneficiarse del aprendizaje proporcionado por los profesores anteriores que fueron más allá de los requerimientos de su grado. Por otro lado, es posible que los maestros actuales tengan que trabajar mucho más arduo para elevar el nivel de los alumnos hasta el del grado cuando entran con un nivel mucho más bajo debido a los profesores ineficaces que pudieron haber tenido en el pasado. Como se comentó en la sección de condiciones previas de este capítulo, la naturaleza de las evaluaciones puede contribuir a la dificultad para identificar el impacto de los maestros individuales. También es difícil aislar los efectos de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes de todos los demás efectos en el ambiente de éstos. La preocupación que se menciona más a menudo acerca de los incentivos para maestros individuales es que destruirán la cooperación y el compañerismo de los profesores al establecer una competencia por reconocimientos de logro limitados (Murnane y Cohen, 1985). Como se describió en el capítulo 3, esto puede evitarse al diseñar con cuidado el plan para incluir componentes individuales y de grupo en el programa de incentivos. En su estudio de un experimento de programa de incentivos en forma de competencia en **Israel** Lavy (2002) encontró que los incentivos para maestros individuales generaron un mayor logro de los estudiantes que los incentivos de grupo.

Los programas de incentivos pueden considerar a un grupo como una unidad de rendición de cuentas. Por ejemplo, el programa puede evaluar el desempeño de equipos en nivel de grado, los departamentos disciplinarios u otras agrupaciones que se adaptan a la estructura y la misión de la escuela. Se observa que los incentivos de grupo promueven la cohesión social, los sentimientos de justicia y las normas de productividad (Lazear, 1998; Pfeffer, 1995), y pueden fomentar la transferencia de conocimientos y el aprendizaje mutuo entre los maestros capaces de producir mejores resultados (Che y Yoo, 2001). Sin embargo, también pueden propiciar la competencia entre grupos, lo que podría reducir la colaboración entre los maestros. Los incentivos para toda la escuela alientan la colaboración entre los docentes para asegurar que la escuela cumpla los criterios para las recompensas, pero también pueden tener desventajas. En capítulos anteriores se analizó el problema de los “aprovechados” en los programas de grupo, incluyendo aquellos para toda la escuela, pero el capítulo 3 observa que esto puede solucionarse al mantener pequeños a los grupos o al establecer programas para ejercer presión social, así como para supervisar las contribuciones de los pares al desempeño del grupo. En uno de los pocos estudios experimentales, realizado en **Andhra Pradesh, India**, Muralidharan y Sundararaman (2008) evaluaron el impacto de dos sistemas de incentivos basados en resultados (un programa de incentivos para maestros individuales y un programa de incentivos para maestros en la escuela) y dos intervenciones de recursos basadas en contribuciones (una proporcionó un maestro paraprofesional extra y otra, subvenciones para adquirir los recursos deseados). Encontraron que los incentivos individuales generaban un mayor aprendizaje por parte de los alumnos que el programa de toda la escuela o los dos programas de contribuciones añadidas.

Al considerar los incentivos de grupo o de toda la escuela, el comité tuvo que ponderar el impacto en los maestros individuales que son muy eficaces y saben que si se les reconociera su impacto individual en los

alumnos a los que enseñan, recibirían un bono. Si se desempeña en un grupo o una escuela con un número significativo de maestros que no están trabajando arduo para mejorar el logro de los alumnos o que son ineficaces a pesar de lo mucho que trabajen, el maestro eficaz puede decidir solicitar su transferencia a otra escuela con maestros más productivos o eficaces. El Programa Beca para el Educador de Excelencia de **Texas** descrito en el capítulo 2 encontró un agudo aumento en la rotación de maestros entre aquellos que no recibían reconocimientos o que recibían recompensas pequeñas y un marcado aumento en la permanencia de los maestros entre aquellos que recibían altas cantidades como premio. Hanushek y Lindseth (2009) recomendaron un sistema híbrido que combine los elementos de los incentivos individuales y grupales como una manera de asegurar que los maestros de alto desempeño sean recompensados por sus esfuerzos aunque el desempeño de toda la escuela no haya mejorado. Las escuelas de bajo rendimiento no pueden mejorar sin tener profesores de alto desempeño en su equipo. No obstante, el capítulo 3 plantea una advertencia con respecto a la falta de claridad en las metas, la cual puede surgir cuando un sistema de incentivos tiene múltiples componentes.

**Estructura de pago.** El siguiente cuestionamiento es si debe estructurarse el pago del programa de incentivos como una competencia por orden de clasificación o un sistema fijo de desempeño, como se analizó en el capítulo 3. La primera tiene la ventaja de establecer desde el principio la máxima cantidad de dinero que un distrito o un país estarán obligados a gastar. Si se toma la decisión de incentivar al cuarto superior de todas las escuelas o maestros, se conocerá por anticipado cuál es el financiamiento requerido y éste podrá asignarse. Sin embargo, si las escuelas o maestros saben que únicamente se reconocerá al cuarto superior, es posible que sólo se sientan motivados a trabajar arduo o a lograr una mayor productividad si creen que tienen oportunidad de alcanzar ese nivel. Agrupar a escuelas o maestros por la demografía de sus alumnos y después reconocer al cuarto superior ayudará a asegurar que las comparaciones en la escuela sean justas y el incentivo, más productivo. Ir un paso más allá y utilizar un método de análisis de valor agregado proporcionará a escuelas y maestros la seguridad de que pueden unirse al grupo reconocido al llevar a sus alumnos a niveles *más altos* de desempeño, no sólo al *más alto de todos*.

Un sistema fijo de desempeño estipula una meta para el aprovechamiento de los estudiantes o para la evaluación de los maestros y reconoce a todas las escuelas o maestros que cumplen con ese nivel de desempeño. El sistema debe describir con mucha claridad qué desempeño es el que se espera que los maestros alcancen de modo que puedan entender lo que tienen que hacer para acceder a esta oportunidad. Abre en verdad la posibilidad de ganar un bono a más profesores y los alienta a desarrollar sus habilidades y trabajar con mayor eficacia, pero aumenta la cantidad de dinero que debe reservarse para financiar los incentivos. Si bien un sistema puede esperar que un alto porcentaje llegue a la meta, debe tener fondos reservados para asegurar que el fondo de incentivos sea lo bastante grande para pagar a todos los maestros que cumplan con la meta de desempeño. Rehusarse al pago de los bonos a maestros condenará a un programa de incentivos al fracaso, pues los profesores cuestionarán el compromiso con la mejora que representa. La decisión entre las competencias por orden de clasificación y los sistemas de desempeño fijos tal vez dependa de los recursos disponibles, aunque un sistema puede elegir utilizar una combinación de ambos cuando desea concentrarse en maestros o alumnos que dominan una habilidad o área de conocimiento específicas.

**Medidas de insumos versus resultados.** El siguiente tema de importancia es qué mediciones de desempeño se utilizarán para el sistema de incentivos. Hay dos tipos de medidas entre las cuales elegir: las medidas de insumos y las medidas de resultados. Los capítulos anteriores proporcionan ejemplos de los dos tipos de actividades reconocidas como medidas de insumos, incluyendo obtener un título de estudios avanzados, trabajar como tutor o profesor *master*, asumir una función de liderazgo u otros deberes especiales, participar en actividades de desarrollo profesional y la asistencia del maestro. Odden y Kelley (2002) comentan que las oportunidades de aprender nuevas habilidades o ser tutores de maestros más jóvenes fueron de interés y despertaron la motivación en los profesores para mejorar su práctica.

Los programas de pago basados en los conocimientos y basados en las habilidades son el tipo más prominente de políticas de pago de incentivos que se concentran en recompensar los insumos educativos. Odden y Wallace (2008) describieron cinco tipos de medidas basadas en los conocimientos que se utilizan en **EUA**: obtener una licencia profesional como docente, obtener el certificado del National Board, recibir una calificación alta en una evaluación de desempeño, participar en actividades de desarrollo profesional especificadas por el distrito o por un plan de desarrollo individual u obtener un título avanzado en una materia o créditos para un respaldo en un área específica, como tecnología educativa o Inglés como segunda Lengua. La licencia profesional es un paso más allá del certificado inicial que requiere la demostración de conocimientos y habilidades en un sistema de observación, como el Praxis III (ETS, 2009), o evaluaciones de desempeño como el sistema BEST de **Connecticut**, que conducen a niveles avanzados de licencia profesional (Odden y Wallace, 2007). Como se analizó en el capítulo 2, tanto **Chile** como **México** proporcionan incentivos por evaluaciones de desempeño de los maestros y México incluye el desarrollo profesional como un criterio adicional para su sistema de incentivos. Santibáñez *et al.* (2007) observaron que las evaluaciones realizadas por colegas, el director y un representante del sindicato en el programa mexicano Carrera Magisterial tenían calificaciones uniformemente altas. Eso no ayuda a distinguir a los maestros de alto desempeño de los demás. El capítulo 4 observó que la evidencia disponible para el Sindicato Nacional de Maestros (NUT) indica el entusiasmo de los maestros por el desarrollo profesional de alta calidad. Sugiere que el desarrollo profesional de alta calidad, interactivo y sostenido alienta el aprendizaje de los maestros y también estimula a los más experimentados a permanecer en la profesión.

Los sistemas de incentivos basados en los insumos están bien conectados con las creencias de los maestros de que mejorar sus conocimientos y habilidades mejorará su práctica. Además, el capítulo 3 destaca que reconocer las contribuciones reduce la concentración en “enseñar para el examen” o la dirección de una cantidad desproporcionada de esfuerzos hacia los estudiantes que están cerca del objetivo de logro con la esperanza de elevar al máximo las oportunidades de obtener un reconocimiento por desempeño. Sin embargo, en el capítulo también se menciona que, puesto que los insumos de los maestros tienen muy bajas correlaciones en los estudios empíricos con la eficacia de los maestros, hay un mayor interés en utilizar las medidas de los resultados, en especial los aumentos en el logro de los alumnos.

Las medidas de resultados tienen sus propias ventajas y desafíos. Los sistemas han utilizado una variedad de medidas que incluyen evaluaciones magisteriales, portafolios del trabajo de los alumnos, encuestas a estudiantes y padres de familia y medidas de logro de los alumnos, como exámenes estandarizados estatales/regionales o nacionales. Los primeros tres ejemplos requieren evaluaciones subjetivas y son susceptibles a los retos descritos en el capítulo 1 como la racional para adoptar el tabulador único para sueldos: prejuicios raciales y por género y recompensar a amigos y aliados por razones personales más que por sus conocimientos docentes. Si bien las evaluaciones de los maestros son intrínsecamente subjetivas, pueden diseñarse e implementarse mejor para incluir evaluadores capacitados que utilicen la rúbrica para la evaluación basada en modelos de estándares docentes aceptados por los maestros como válidos para su práctica. El capítulo 4 indicó que los profesores de Inglaterra sentían que las evaluaciones podían proporcionar retroalimentación significativa sobre su desempeño, pero no les complacía que sus evaluaciones se relacionaran con decisiones acerca de sus niveles salariales. Debido a su dependencia de las decisiones subjetivas de los directores, muchos maestros sentían que las evaluaciones basadas en planes de desempeño individual no eran medidas precisas o útiles de su actuación. Hassel (2002) sugirió que las auditorías aleatorias de las evaluaciones reducen la tendencia de los colegas y evaluadores locales a sobre calificar el desempeño de los maestros de su localidad. Odden y Wallace (2008) informaron que la investigación realizada por el Consorcio para la Investigación de Políticas en Educación (CPRE) validó la eficacia de las medidas de evaluación basadas en los estándares en comparación con los aumentos en el aprendizaje de los alumnos. Los maestros con un buen desempeño en las evaluaciones tenían alumnos con alto rendimiento en las evaluaciones estandarizadas. Algunos sistemas de **EUA** ofrecen

incentivos por obtener certificados externos que han sido validados como medidas útiles de la eficacia de los maestros. Estos certificados superan el problema de la subjetividad local, pero son medidas de lo que un maestro *puede* hacer, no necesariamente de lo que *hace* día con día.

A medida que se dispone más de datos sobre el desempeño de los estudiantes, muchos sistemas han empezado a recurrir a los exámenes estandarizados para proporcionar información más objetiva. Como se analizó en la sección de condiciones previas necesarias para el diseño de este capítulo, la calidad de la evaluación es crucialmente importante en esta decisión. El capítulo 5 describe las ventajas y los desafíos relacionados con el análisis VAM y menciona que estos análisis dependen de las propiedades psicométricas de las pruebas que pueden o no existir en un determinado examen. De manera específica, el capítulo 5 cita el requerimiento de que las pruebas estén construidas de tal manera que los avances de diferentes estudiantes, que pueden encontrarse en diferentes niveles de logro o incluso de grado, puedan compararse significativamente entre sí. Esto no siempre sucede así, lo que hace que las comparaciones de la eficacia de los maestros sean cuestionables. El capítulo 5 también menciona la dificultad para medir con precisión las contribuciones individuales de los docentes al aprendizaje de los alumnos porque muy a menudo éstos no son asignados aleatoriamente a los maestros, los sucesos externos pueden afectar el rendimiento de los estudiantes, faltan datos sobre los antecedentes de los alumnos necesarios para el cálculo y el pequeño tamaño de un grupo de alumnos de un maestro individual añade volatilidad a las medidas. Esta volatilidad también es un problema con las medidas del aprovechamiento de los estudiantes en toda la escuela, donde pequeños grupos de estudiantes con un rendimiento desequilibrado tienen un impacto relativamente mayor sobre el desempeño de la escuela de un año a otro. No obstante, los VAM se están volviendo más complejos y su valía consiste en su capacidad para enfrentar las dificultades de comparar el desempeño de los docentes con el de los estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos y niveles previos de logro, lo que los convierte en una evaluación más justa de las contribuciones del profesor al crecimiento del alumno que la simple comparación de las pruebas del año anterior y del año actual. Los sistemas que deciden utilizar las comparaciones de crecimiento necesitan seleccionar con cuidado la metodología que cuenta con la mayor evidencia de validez y confiabilidad.

Una segunda consideración al utilizar pruebas estandarizadas para medir la eficacia del maestro individual es que sólo cerca de un tercio de los maestros trabaja en grados o asignaturas que son evaluados por pruebas estandarizadas, dejando al resto de los profesores sin un medio válido para demostrar su eficacia. Como se señaló en el capítulo 3, puede ser muy costoso añadir exámenes en otras áreas de contenido, en especial cuando a una se le requiere que tenga pruebas previas y pruebas posteriores a fin de proporcionar evidencia del aumento en el logro de los alumnos. El capítulo también apunta que los distritos escolares de **EUA** de Filadelfia, **Pensilvania** y Steamboat Springs, **Colorado**, cancelaron programas de incentivos y los distritos de **Florida** decidieron no participar en el programa estatal de incentivos después de que estimaron los costos de crear los sistemas de medición necesarios. El capítulo 7 describe el uso de los Objetivos de Aprendizaje de los Estudiantes en las escuelas, que requieren que los maestros fijen de uno a tres objetivos de aprendizaje para sus alumnos que son medidos por evaluaciones especialmente diseñadas que identifican el nivel en el cual se han cumplido los objetivos.

Si bien estos asuntos pueden argumentarse en contra de los sistemas de incentivos que sólo recompensan a los maestros individuales por el aumento en las calificaciones en los exámenes, no evitan los programas para toda la escuela que gratifican a todos los maestros por mejoras en toda la escuela en el logro de los alumnos en áreas evaluadas por pruebas estandarizadas o planes de incentivos que combinan varias medidas de contribuciones y resultados. Tales planes pueden estimular a los profesores a adoptar una actitud de colaboración y a trabajar en equipo para mejorar la práctica entre todos los miembros del personal. De hecho, el TEEG de Texas (Springer *et al.*, 2007) requería que las escuelas incluyeran un objetivo de colaboración en sus planes de incentivos para medir si todos los maestros contribuían al desempeño de la escuela. Esto aborda el problema de los

“aprovechados” que suman muy poco al esfuerzo del grupo y sin embargo reciben el incentivo. Algunos sistemas también proporcionan incentivos por medidas que funcionan para impedir las malas prácticas. Éstos pueden incluir los índices de asistencia, abandono, promoción y graduación o los índices de participación en las pruebas para impedir que se suspenda a estudiantes que pueden tener malos resultados el día del examen o se les expulse de la escuela del todo. Para evitar enseñar conforme a estándares cognitivos más bajos a menudo medidos en pruebas estandarizadas, algunos sistemas utilizan calificaciones en evaluaciones que requieren también habilidades de pensamiento de un orden más alto.

**Tamaño del pago del incentivo.** En el capítulo 3 se analizó que el tamaño de los bonos máximos a los maestros ha aumentado con el tiempo. Esto en parte constituye una reacción a los programas de pago por mérito pasados que se consideraron ineficaces debido a que los montos de los incentivos eran demasiado bajos. El cuadro 3.2 del capítulo 3 proporciona ejemplos de **EUA** y programas internacionales que ofrecen incentivos de desempeño que oscilan entre menos de 1% y más de 360% del salario mensual de un maestro. Hay unos cuantos programas de pago alto como el Programa de Promoción a Docentes y planes escolares individuales del Programa Beca para el Educador de Excelencia de Texas y de la Beca del Gobernador para el Educador de Excelencia de **Texas**, así como los programas experimentales de **India**, **Israel**, **Kenya** y **EUA** (descritos en los capítulos 1, 2 y 3). En un experimento de pago por desempeño de las escuelas de Nashville, **Tennessee** en EUA, los maestros de matemáticas del nivel secundaria podían ganar USD 15 000 adicionales al año, cantidad que representa 280% del sueldo mensual promedio en el distrito. Otro experimento realizado por el Centro Nacional de Incentivos para el Desempeño ofrecía bonos de USD 6 000 a los miembros de los equipos de los grados 6-8. Mediante estos experimentos, los analistas intentan saber si los maestros responden al otorgamiento de bonos sustanciales. Odden y Wallace (2007) comentan que los incentivos por desempeño deben situarse entre 4% y 8% del salario anual para proporcionar incentivos significativos a los maestros y así cambiar conductas. Heneman, Milanowski y Kimball (2007) estuvieron de acuerdo en que los maestros tienen que valorar el incentivo y recomiendan que los distritos no empiecen programas de incentivos por desempeño si la cantidad de dichos incentivos no tienen el tamaño suficiente para motivar a los maestros.

Para las asignaturas con escasez de maestros y las escuelas a las que es difícil dotar de personal, es posible que los montos de los bonos tengan que ser mayores. Un estudio con alumnos de matemáticas, ciencias e ingeniería (Milanowski, 2003) sugirió que, para convertirse en maestros, los estudiantes aceptarían un bono salarial igual a la mitad de la diferencia entre el salario del maestro y el salario del sector privado. En ese momento, se trataba de USD 5 000 adicionales, pero un sistema tendría que mantener competitiva la cantidad. Odden y Wallace (2008) sugieren que los sistemas empiezan con USD 5 000 y determinan si esto ha tenido el impacto deseado en la contratación y permanencia. Hanushek, Kain y Rivkin (2004) encontraron en su investigación en **Texas** que se requeriría de 20-40% del salario anual para atraer a maestros eficaces a las escuelas a las que es difícil dotar de personal. Como un incentivo para ir a una de estas escuelas el programa ProComp de **Denver**, antes mencionado (Odden y Wallace, 2008), ofrecía un bono de sólo 3% del sueldo base y obtuvo magníficos resultados: un aumento de ocho veces más solicitantes de puestos vacantes. Otros distritos han ofrecido bonos significativamente más altos: Fairfax County, **Virginia**, brinda un bono de 7% del sueldo base, en tanto que el Miami-Dade School District de **Florida** ofrece 20% del sueldo base. Fairfax ha atestiguado mejoras significativas en los niveles de logro escolar desde que se adoptó el incentivo. De nuevo, no ha habido suficiente investigación para determinar el tamaño óptimo de incentivo para las asignaturas con escasez de maestros o las escuelas a las que es difícil dotar de personal.

Mientras tanto, los educadores aprenden de sus pares y del sector privado. Varadarajan y Futrell (1984) revisaron las encuestas del sector privado que indican que los incentivos tendrían que fluctuar entre 3.5-11.5% del salario anual para ser considerados como significativos por los empleados y descubrieron en su estudio que 7.5% era el incentivo significativo más pequeño. Al analizar los incentivos de contratación en el sector privado

de EUA, Kowal, Hassel y Hassel (2008) encontraron que el rango variaba entre 35% y 86% del sueldo base para contratar y conservar a empleados en puestos difíciles de ocupar. En el ejército estadounidense, más de 7% del presupuesto total de sueldos se gasta en pagos especiales e incentivos para reclutar y conservar personal, con incentivos específicos para asignaciones en ubicaciones lejanas o peligrosas. Los individuos podían recibir hasta USD 200 000 por conocimientos y habilidades necesarios en ubicaciones peligrosas. Por supuesto, se trataba de entornos donde se corría peligro de perder la vida, no sólo de ubicaciones menos deseables.

**Elecciones en el programa.** Hay dos aspectos de elección que el comité de compensación debe considerar. El primero es si la participación en el programa de incentivos será voluntaria u obligatoria. La elección puede ser hecha en el nivel escolar como en el Programa de Promoción a Docentes descrito en el capítulo 1, donde 75% de los maestros de una escuela debe participar antes de que el programa pueda instrumentarse. O bien, puede elegirse en el nivel del sistema que la participación es obligatoria para todos los empleados nuevos, pero voluntaria para los maestros previamente empleados, como en el programa ProComp de **Denver**. Otra posibilidad es que se deje al estado o región decidir si desea participar en un programa nacional, como en **Florida** y **Texas**. Permitir la participación voluntaria es una manera de poner en marcha un programa de incentivos sin enfrentarse a la minoría de maestros que se oponen de manera categórica a dicho concepto. A medida que el programa pruebe su valor con el tiempo, muchos de aquellos que se resisten se unirán al grupo. Si la mayor parte del nuevo financiamiento para la remuneración de los maestros se dirige al programa de incentivos, más que aumentos en el tabulador de sueldos, estos docentes tendrán un incentivo explícito para unirse al programa.

El segundo aspecto de la elección es si habrán de dictarse los componentes específicos del programa de incentivos para todos los participantes o establecer directrices y permitir que los estados/regiones, distritos o escuelas desarrollen sus propios planes dentro de estas directrices. El nivel más alto puede requerir la aprobación de los planes antes de la implementación para asegurar que se lleven a cabo los propósitos del programa. Esta opción permite que la entidad responsable de los resultados diseñe su propio plan dentro de los parámetros que mejor aborden las áreas de necesidad para sus alumnos y personal. Aunque ésta es una empresa más compleja, también puede presentar una oportunidad ideal para experimentar y evaluar la mejor combinación de componentes de los incentivos. Para que el sistema aprenda de los experimentos que tienen lugar es absolutamente crucial que se requieran y financien evaluaciones externas.

**¿Complementar o reemplazar el tabulador único para sueldos?** Para el momento en que el comité ha discutido todas estas opciones, puede estar preparado para proponer un sistema de compensación que complemente el programa salarial actual o uno que lo sustituya. Lo que resulta fundamental es que el programa de incentivos aliente a los maestros a concentrarse en mejorar el logro de todos los alumnos, a concentrarse en habilidades de pensamiento de un orden más alto, así como conocimientos que puedan recordarse con facilidad y trabajar con otros profesores para mejorar los conocimientos y habilidades del personal docente y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, aún quedan asuntos importantes por decidir. Si el programa complementa el tabulador único para sueldos existente, el sistema se compromete a continuar financiando los escalones y carriles del tabulador. Esto tiene dos desventajas: continúa financiando las dos áreas que se ha mostrado que tienen correlaciones débiles con el logro de los alumnos, la experiencia y los títulos adicionales, y reduce los fondos disponibles para financiar el otorgamiento de incentivos en años futuros. Eso requerirá que el sistema encuentre nuevo financiamiento cada año para continuar con el programa de incentivos y dejará al sistema vulnerable a los críticos que se preguntan por qué los maestros deberían recibir aumentos salariales basados en la experiencia e incentivos adicionales por hacer su trabajo.

La decisión de reemplazar el tabulador de sueldos, aunque es lógica y sensata desde el punto de vista fiscal, generará mucha más oposición que la sola complementación. Los docentes que saben que no son suficientemente buenos en lo que hacen o que no trabajan tan arduo como para recibir incentivos pelearán

para mantener el tabulador actual. De manera correcta argumentarán que éste fue el contrato conforme con el cual decidieron entrar a la docencia y que no debería cambiarse durante su carrera. Éste es el argumento para hacer que el sistema sea obligatorio para los maestros nuevos y voluntario para aquellos que creen que hicieron el negocio de su vida. Es más fácil diseñar un nuevo sistema que proporcione algo de crédito continuado por experiencia o niveles de desempeño como el *Vaughn Next Century Learning Center*, descrito en el capítulo 2. Si bien los maestros obtienen crédito por años de experiencia hasta el año 11 y una vez más a los 15, el resto de la compensación proviene de alcanzar niveles más altos de competencia, evaluados usando rúbricas detalladas, recibir un certificado o título externo y contribuir a los aumentos en el logro de los estudiantes en toda la escuela. El programa de Cincinnati también reemplazó el tabulador de sueldos, pero fue eliminado porque no protegía los niveles previos de salario de los maestros al cambiarse al nuevo sistema y éstos no se desempeñaban en el nivel requerido para mantener su nivel previo de compensación (Max y Koppich, 2007). Sería conveniente prestar atención a esa advertencia. Un sistema no obtendrá aceptación si la compensación de los maestros puede fluctuar por debajo de los niveles antes establecidos de salarios garantizados. Los maestros entienden si no reciben la misma cantidad de incentivos cada año, pero su salario anterior debe permanecer estable.

### TEMAS CLAVE DE IMPLEMENTACIÓN

Odden y Wallace (2008) señalan que el fracaso de la mayoría de los nuevos planes de pago se debe a fallas en la implementación más que en el diseño. Éste fue ciertamente el caso en el plan de Cincinnati discutido en el capítulo 2. En Hillsborough, **Florida**, Jacob y Springer (2008) encontraron que la mayoría de los profesores no entendían los sistemas de pago por desempeño que el estado había establecido. Los diseñadores deben involucrar a los interesados en el diseño y después comunicar el plan en detalle a los maestros y otros educadores en el sistema para que aseguren la longevidad del plan. Es difícil que los programas de incentivos actúen como motivadores si los maestros no entienden qué conductas son reconocidas bajo qué condiciones. El capítulo 7 proporciona una lista de verificación que puede utilizarse para asegurar que todas las áreas clave se aborden en el plan de implementación.

### Desarrollo de un programa piloto para poner a prueba el diseño

Aunque el comité de compensación haya desarrollado el plan perfecto, éste deberá ponerse a prueba en un piloto para identificar cualquier dificultad con el plan en sí o con su implementación antes de iniciarlo en todo el sistema. Si el sistema de gestión de datos no puede de hecho tener acceso a la información y analizarla en una forma eficaz y oportuna o si la formación para el nuevo sistema de evaluación no preparó a los maestros y a los directores para una implementación eficaz, el sistema puede hacer los cambios adecuados antes del lanzamiento del programa total. Un piloto también permite al sistema intentar variaciones del plan en diferentes entornos para ver cuál tiene el efecto más benéfico. Por ejemplo (Rogers, 2009), un sistema puede desear poner a prueba programas de incentivos para el maestro individual, el grupo o para toda la escuela en diferentes escuelas de entornos similares para determinar cuál es el más eficaz. De manera alternada, el sistema puede desear permitir que cada estado o región diseñe su propio programa dentro de los parámetros del sistema para que los estados/regiones puedan seleccionar las opciones que mejor cubran las necesidades de sus escuelas. O el gobierno nacional podría colocar una solicitud de propuestas con claros parámetros para las escuelas que permitan a cada comité escolar diseñar un plan de incentivos que cubra esas necesidades.

Un piloto también permite que el sistema implemente las medidas específicas de aprendizaje y las medidas de desempeño dentro de un pequeño número de escuelas representativas en el estado/región o distrito y analice los resultados para asegurar que son los que el comité anticipó. Esto puede permitir al sistema identificar las respuestas de los maestros y administradores al plan o los componentes específicos. La supervisión cuidadosa de las respuestas de los maestros, administradores, sindicatos e interesados externos al plan desde el anuncio

del programa a lo largo de todo el periodo piloto proporcionará información importante. Si se expresan preocupaciones válidas el sistema puede trabajar para realizar los cambios apropiados antes de lanzar el plan en todo el sistema. También permite que el sistema ponga a prueba sus estrategias de comunicación a pequeña escala y se entere de cuáles son las más eficaces. La realización de pilotos es un componente esencial de la implementación exitosa de un programa que desafía el estado actual de la compensación. La duración del piloto variará dependiendo de la complejidad del diseño del plan y el deseo de probar diferentes opciones en diferentes estados/regiones, distritos o escuelas. Odden y Wallace (2008) sugieren un mínimo de un año, pero **Denver** piloteó el ProComp durante cuatro años antes de su implementación total. El tiempo que deberá durar el piloto depende del tamaño y la variedad del sistema.

### Creación de un plan de evaluación

A lo largo de los capítulos se ha indicado que hay poca evaluación de los programas de incentivos actuales. Sin una buena evaluación, los sistemas individuales no pueden mejorar sus planes con el tiempo, determinar las opciones más eficaces o identificar el tamaño óptimo de las recompensas para las diferentes categorías de incentivos. Si el programa no está contribuyendo a la mejora del logro de los estudiantes, el sistema necesita ajustar su plan. Incluso si el logro de los alumnos está mejorando, el sistema no sabrá qué causó la mejora sin una evaluación que aisle los efectos del programa de incentivos de otras influencias y actividades. Es importante que se solicite que la evaluación sea realizada por una tercera parte objetiva. Si bien el sistema puede tener los conocimientos para evaluar el programa de manera interna, es mejor que los programas que afectan la compensación de los empleados se realicen fuera de la organización. Esto eliminará la preocupación de que el sistema confunda datos u oculte resultados que indiquen un problema con el sistema. La evaluación tendrá componentes formativos y de desarrollo para captar las dificultades identificadas en los pilotos y asegurarse de que se resuelvan antes de la implementación total. El Centro de Reforma de Compensaciones para Educadores del Departamento de Educación de **EUA** está desarrollando y recopilando buenas prácticas de evaluación. La revisión de estas prácticas informará a los sistemas lo que pueden incluir en la evaluación de sus propios programas. Las encuestas anuales de actitudes de los maestros, administradores, estudiantes y padres de familia que arrancaron al principio del proceso de desarrollo brindan retroalimentación excelente sobre el impacto del programa en las actitudes y prácticas. Los resultados deberán utilizarse para determinar si deben realizarse cambios al programa de incentivos y cuándo. A medida que los participantes se sientan más cómodos con los programas, serán capaces de sugerir ajustes que podrían mejorar los resultados de los alumnos.

Rogers (2009) sugirió que hay varias maneras de estructurar el programa piloto para que se entienda el impacto de sus componentes: ensayo de asignación aleatorio, selección de escuelas basada en el índice o ajustar el piloto y las escuelas de control. La primera estructura proporciona la evidencia más clara del impacto y requiere que el sistema seleccione al azar a un grupo de escuelas para implementar el piloto y un grupo de comparación de escuelas de control seleccionadas al azar. La segunda observa las escuelas clasificadas según un índice de pobreza y selecciona a aquellas justo abajo del punto límite para la implementación del piloto y justo arriba del punto límite para el grupo de control. Las escuelas serán muy similares, por lo que el sistema puede confiar en que las diferencias en los resultados se deben a la implementación del programa piloto de incentivos. La tercera estructura requiere que el sistema pilotee el programa de incentivos en un grupo seleccionado de escuelas y cree un grupo de control al identificar a escuelas con características equiparadas con las escuelas piloto.

El sistema necesita desarrollar un plan de evaluación a largo plazo que siga a las escuelas y los individuos que reciben incentivos para determinar los cambios en su conducta y sus resultados. La evaluación debe medir el logro de los alumnos como se define en el plan estratégico o plan de mejora del sistema. Puede basarse en calificaciones en exámenes, análisis del trabajo de los estudiantes, reducción de las repeticiones de grado de los alumnos, mejoras en los índices de graduación y/o éxito en la educación postsecundaria. Es esencial

realizar múltiples mediciones del logro de los estudiantes para asegurar que las mejoras en el desempeño de éstos en pruebas a gran escala son evidencia precisa del aprendizaje de los estudiantes y no los resultados de enseñar para el examen u otras corrupciones del programa de aprendizaje. El sistema debe también considerar la conducta de los maestros, como la asistencia de éstos, sus transferencias dentro del distrito, el abandono del distrito por parte de los maestros, los resultados de las revisiones de la conducta del maestro en el aula usando observadores capacitados y un sistema de evaluación basado en estándares, exámenes/certificación de conocimientos y habilidades en áreas específicas identificadas como cruciales para el éxito de los alumnos o encuestas de directores, alumnos y padres de familia acerca de la calidad de la enseñanza en la escuela. Además, el sistema querrá organizar grupos de enfoque y administrar encuestas de actitudes anualmente a los maestros para conocer sus percepciones acerca del programa de incentivos y sus reacciones a éste. Con estas medidas, el sistema podrá determinar si el programa de incentivos tiene los efectos deseados y evita las consecuencias negativas no intencionales de las que a veces se informa con los programas de incentivos. Estas evaluaciones permitirán al sistema realizar los cambios adecuados al sistema de compensación basado en la evidencia, no sólo en informes anecdóticos.

### **Concordancia del plan de compensación con los planes de mejora del sistema**

Para que el plan de compensación tenga éxito, los maestros deben tener la oportunidad de participar en actividades de evaluación, retroalimentación y mejora que identifiquen las áreas en las que los maestros necesitan mejorar y brinden ayuda para realizar esas mejoras. Por consiguiente, el plan de compensación debe ser parte del plan de mejora educativa para el sistema. De manera específica, los objetivos del plan de compensación del sistema deben concordar con el plan de mejora. Las áreas específicas de incentivos por desempeño deberán ser las mismas que las de los objetivos del plan de mejora del sistema. Si el sistema estableció áreas específicas para el desarrollo profesional con base en los resultados de logro de los alumnos en su plan de mejora, el desarrollo profesional en esas áreas deberá identificarse para otorgar incentivos, si el diseño del plan de compensación incluye incentivos por conocimientos y habilidades. El programa de desarrollo profesional debe incluir programas continuos de contenido y pedagogía, con apoyo de seguimiento e instrucción disponible a los maestros individuales que necesitan mejorar su práctica. Además, el plan de apoyo educativo debe asegurar que los directores y los maestros estén bien capacitados en lo que se refiere al sistema de evaluación del cual depende el plan de compensación.

El plan debe también concordar con las actividades de otros departamentos del sistema. La mayor demanda de recopilación de datos y análisis debe formar parte de los planes anuales del departamento de investigación y evaluación y los presupuestos del departamento de finanzas. Si el sistema de evaluación requiere observaciones múltiples por parte de evaluadores capacitados, el departamento de recursos humanos (RH) deberá asegurarse de que se cuente con evaluadores capacitados y que los fondos para su pago sean parte del presupuesto del departamento.

El departamento de RH deberá usar el plan de compensación en su programa de selección y contratación, concentrándose en las asignaturas y las escuelas que requieren más maestros, y contratar a profesores que estén interesados en un sistema de compensación basada en el desempeño. Debe ser parte del sistema de gestión del capital humano. El capítulo 7 sostiene que la función completa de recursos humanos debe concordar dentro del sistema, incluyendo el programa de incentivos y el plan de compensación modificado. El capítulo también incluye una gráfica desarrollada por Wurtzel y Curtis (2008) para representar la necesidad de crear un sistema completo de gestión de capital humano. Si bien algunas de las funciones, como el apoyo para la inducción y el desarrollo profesional, pueden radicar en otros departamentos, las funciones deben coordinarse para ser eficaces. Si el trabajo del comité de compensación conduce a un nuevo sistema de gestión del desempeño, incluyendo evaluaciones basadas en estándares para todo el personal educativo, entonces el sistema de compensación debe

reconocer las prácticas defendidas en el sistema de gestión de desempeño. Además, los maestros deben ver cómo el desarrollo profesional y la instrucción que reciben les permitirán mejorar sus evaluaciones, pero, lo que es más importante, mejorar el logro de sus alumnos. Es necesario que los incentivos estén conectados con las medidas de desempeño de los estudiantes y de los maestros que generará una mejora continua. Una discusión del sistema de gestión de desempeño sería una gran introducción al trabajo del comité de compensación.

Si el sistema ha descentralizado la autoridad a las escuelas, algunas o todas las decisiones sobre incentivos deberán tomarse por un comité de compensación en la escuela, no sólo uno distrital, estatal/regional o nacional. Las escuelas individuales pueden no tener exactamente las mismas necesidades que otras escuelas. Por ejemplo, es posible que una escuela necesite que maestros capacitados se concentren en los requerimientos de los aprendices del idioma inglés y le gustaría utilizar incentivos basados en el mercado para atraer a esos maestros, no profesores de matemáticas y ciencias como se necesita en el sistema escolar en su conjunto. Pueden establecerse criterios para asegurar que las escuelas sigan los principios más importantes del diseño del plan del sistema y quizá se requiera a las escuelas que proporcionen evidencia de las mediciones confiables para las áreas de otorgamiento de incentivos.

### Identificación del “defensor” del plan

Durante todo el periodo, desde el mercadeo inicial hasta la implementación total del plan de pago por desempeño, el sistema necesita un defensor. El capítulo 7 hace hincapié en la importancia de tener al jefe educativo a bordo, pero también de compartir la función con el jefe del sindicato de maestros. En Austin, **Texas**, tanto el superintendente como el presidente del sindicato estuvieron presentes en todos los avisos más importantes y visitaron las escuelas juntos para reforzar su colaboración. De esta manera, quedó claro que el programa de incentivos se diseñó *con* los maestros y no era un mandato descendente que se hiciera a los maestros. El capítulo 8 describe cómo la presidenta de la Federación Americana de Maestros, Randy Weingarten, utilizó esa frase como su lema de 2009: “con nosotros, no a nosotros” (Quaid, 2009). La dificultad no es sólo de **EUA**: Pavez Urrutia (2008) sugirió que la falta de colaboración del sindicato magisterial en el diseño del programa fue uno de los problemas con el programa de incentivos de **Chile**.

El trabajo del líder del sistema debe reforzarse mediante la implementación por el compromiso del personal de alta administración. El programa de incentivos no puede tomarse sólo como un programa de compensación, sino como la clave para conseguir la meta del sistema: la mejora del logro de los estudiantes por medio de la concentración coherente en la educación impartida por los maestros eficaces.

### Comunicación regular con los interesados

La estrategia de comunicación que el comité de compensación desarrolle deberá permanecer como una prioridad alta durante todo el desarrollo e implementación del programa piloto, así como el lanzamiento del programa inicial. Resulta fácil para los sistemas asumir que dicha estrategia de comunicación explícita ya no se necesita, pero los grupos interesados pueden interpretar que con el silencio se intenta ocultar algo acerca de la implementación. Cuando la comunicación permanece abierta y regular, los interesados tienen mayor confianza en el sistema.

### Desarrollo de un apoyo político amplio

El capítulo 7 manifiesta que los programas de incentivos han recibido apoyo positivo de figuras políticas de alto nivel en **EUA**. Romaguera (2008) señaló que es difícil reformar las estructuras salariales en América Latina porque el sector educativo implica múltiples grupos interesados, cada uno de los cuales tiene un peso político significativo. También asumen posiciones ideológicas muy fuertes acerca de los aspectos del pago por desempeño, las condiciones de trabajo y los derechos individuales de los maestros. El reto al implementar

un programa de incentivos en cualquier sistema es identificar a los partidarios políticos de alto nivel que son capaces y están dispuestos a alentar el apoyo político amplio para el programa. Resulta claro que también habrá oponentes que trabajarán para inclinar el apoyo político y público hacia su lado. Los capítulos 6 y 8 analizan ejemplos de los sindicatos magisteriales que desempeñan un papel significativo en el diseño y aceptación de cualquier cambio en los sistemas de compensación. Ésta es una razón por la que los sistemas desearán incluir una representación amplia en el comité. Las discusiones dentro del comité no sólo identificarán los puntos problemáticos para ciertos grupos interesados, sino que el comité podrá también resolverlos a medida que desarrolla el plan. Esto dificultará más el reclamo de los oponentes en cuanto a que sus opiniones no se incluyeron en las deliberaciones.

Además de los grupos interesados específicos, el público deberá estar incluido en la comunicación desde el principio, de modo que entienda lo que está sucediendo y por qué. Los educadores tienden a mantener la información restringida a su círculo interno de tomadores de decisiones, pero es el público el que pagará el plan y enviará a los niños a las escuelas y, por tanto, tiene una mayor influencia en su desarrollo. Destacando la necesidad de considerar modelos más incluyentes de colaboración y comunicación, el capítulo 6 incluye un debate sobre un estudio llevado a cabo por Vaillant (2005) de países de América Latina y la necesidad de incluir la participación de las familias y los educadores locales o estatales/regionales en las discusiones de la reforma educativa. Esta colaboración no sólo identifica asuntos que corresponden a las circunstancias específicas de sus localidades, sino que también genera apoyo.

Con información frecuente y regular que se da acerca del programa, el sistema puede trabajar para mantener el apoyo mientras desarrolla el programa. Con la implementación, los oponentes pueden mostrarse más activos y presentar objeciones a asuntos específicos o proporcionar ejemplos de lo que parecen ser pagos justos o falta de pagos. Sin embargo, si hay un apoyo amplio para el programa y el sistema contempla las preocupaciones con seriedad y actúa de buena fe, la oposición se reducirá con el tiempo.

## FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES Y MAESTROS

**Formación en el sistema de compensación.** Antes de la implementación del piloto, es esencial preparar a los maestros y directores para el impacto que el plan tendrá en la compensación actual y las oportunidades para una compensación adicional mediante pagos de incentivos. Si suponemos que la comunicación ha sido continua durante todo el proceso de desarrollo, la formación deberá incluir la revisión del propósito, el proceso de desarrollo y las decisiones tomadas por el comité de compensación y la administración acerca de opciones para incentivos. Por tanto, deberá avanzar a los detalles del plan, incluyendo las maneras en las que los maestros pueden recibir incentivos y qué medidas se usarán para determinar quién los recibe. Los manuales, como los desarrollados en el programa ProComp de **Denver** (Denver Public Schools, 2006), pueden ser útiles para proporcionar el nivel de detalle que los maestros y los directores desearán. Los miembros del comité de compensación, en especial los maestros y los directores, pueden ayudar a despejar las dudas que surjan.

La formación deberá comenzar con las escuelas involucradas en el piloto, pero deberá continuar también con las demás escuelas del sistema. Es mejor para los maestros enterarse directamente de cuál es el nuevo sistema de compensación y por qué se desarrolló, en vez de enterarse por maestros u otros que son menos conocedores o están por completo en contra del concepto de incentivos. A medida que el piloto avanza, deberá preguntarse a los profesores de las escuelas piloto si la formación inicial fue suficiente para que entendieran y aprovecharan los incentivos ofrecidos. De no ser así, los cambios que recomienden deberán ponerse en marcha de inmediato para asegurar que los demás maestros del sistema estén mejor informados.

**Formación y prestación de servicios de apoyo.** El segundo tipo de formación deberá hacer que los datos sobre los servicios de apoyo estén disponibles para maestros y directores conforme implementan el nuevo sistema

de compensación. De nuevo, toda la formación deberá incluir encuestas de actitudes de maestros y directores e informes de lo que han aprendido, en qué áreas requieren más formación y en qué áreas se necesita una mayor explicación de los servicios de apoyo disponibles. Deberá proporcionarse formación sobre el análisis de datos de evaluaciones de los alumnos de todas las escuelas, tanto evaluaciones estandarizadas sumativas como evaluaciones formativas desarrolladas y utilizadas en la escuela y en el aula. Los maestros necesitan entender cómo pueden usar la información obtenida de las evaluaciones para mejorar su práctica individual y colectiva.

Además, se necesita formación en lo que el sistema considera que es la práctica docente eficaz y deberá proporcionarse a maestros y directores de las escuelas piloto antes de implementar el programa piloto. Si el sistema ha adoptado un modelo de evaluación basado en estándares, deberá impartirse formación a maestros y directores sobre cuáles son las expectativas y cómo se pondrá en marcha la evaluación. Los directores necesitarán una formación más específica e intensiva sobre cómo evaluar las prácticas de los maestros en el contexto del modelo basado en estándares de modo que adquieran esa capacidad. Los líderes del sistema pueden desear establecer un programa de certificación para identificar a los directores que han demostrado ser competentes en la revisión de la educación utilizando el modelo de evaluación, para que los maestros puedan confiar en que la evaluación se realizará con fidelidad al modelo. Esto es importante en especial si los incentivos están vinculados con los resultados de la evaluación, pero también lo es asegurar a los docentes que están recibiendo una retroalimentación válida sobre su desempeño.

Con el liderazgo del director, la escuela puede crear una comunidad conjunta de aprendices. Los maestros con grandes fortalezas en áreas en las que la escuela necesita mejorar pueden actuar como instructores y tutores de otros docentes. Los profesores deben recibir oportunidades para participar en actividades de desarrollo profesional en sus áreas de debilidad. Con el apoyo continuo del director y de los maestros tutores, los docentes aprenderán cómo necesitan cambiar sus prácticas para mejorar el logro de sus alumnos. Ésta es una parte crucial de la ecuación de la motivación: los maestros deben creer que pueden mejorar su práctica (Heneman, 1992). Sin formación y apoyo, eso no sucederá. El capítulo 6 cita la investigación sobre la evaluación de los maestros que sugiere que recibir retroalimentación e instrucción de alta calidad mejora la aceptación del proceso de evaluación por parte de quienes son evaluados (Heneman y Milanowski, 2003).

## **CAMBIOS EN EL PLAN A RAÍZ DE LOS RESULTADOS DEL PILOTO**

Como se mencionó en una sección anterior de este capítulo, el plan de evaluación necesita incluir una rigurosa evaluación del programa piloto para que los líderes del sistema puedan revisar los resultados y determinar qué cambios, de haberlos, se requieren antes de la implementación total. Los sistemas han puesto en marcha pilotos de diferente duración; el propósito es identificar cualquier problema o asunto que no haya sido identificado en la fase de diseño para poder resolverlo antes de la implementación total. Esto puede requerir uno o varios años. Si el sistema puso en marcha diferentes modelos en el piloto, las evaluaciones proporcionan evidencia para decidir qué modelo se adoptará o, si todos los modelos parecieran ser igualmente eficaces, si los estados/regiones, distritos o escuelas pueden elegir el modelo que mejor se ajuste a su contexto individual. Desarrollar el apoyo del público puede ser más fácil con flexibilidad en la elección de modelos. La mayoría de los países aún batallan con mandatos “descendentes” *versus* control local de la política.

Incluso cuando los modelos son eficaces, puede haber otros problemas que deberán resolverse antes de la implementación total. Si las encuestas de maestros indican que los maestros piloto no entienden los componentes del plan, puede ser útil involucrar a los maestros en el desarrollo de nuevos materiales de formación y difusión. Si los problemas identificados son administrativos – por ejemplo, no proporcionar la información al departamento de investigación en forma oportuna o no obtener la información necesaria para contabilidad a tiempo para hacer los pagos programados – el sistema debe determinar si se necesita un segundo

año piloto para arreglar esos problemas. Si el sistema de tecnología no está programado para proporcionar los pagos adecuados a los maestros adecuados, el problema deberá atacarse de inmediato y el programa no deberá avanzar hasta que se corrija.

Sería poco conveniente avanzar a la implementación completa antes de que el piloto se considere exitoso ante los ojos de los maestros, administradores, líderes de sindicatos magisteriales y líderes cívicos que han estado involucrados en su diseño, implementación y apoyo. Aun con un piloto exitoso, la implementación total puede ejercer nuevas presiones sobre los sistemas administrativos. Si el sistema no está seguro de estar preparado para la implementación completa, lo mejor podría ser extender el piloto a una cantidad mayor de escuelas.

### **Implementación total**

**Transiciones del piloto.** Para asegurar el éxito de la implementación a escala total, el sistema tendrá que analizar sus esfuerzos antes del programa piloto en las áreas de comunicación, formación y apoyo de los maestros y directores, y en la preparación de los sistemas administrativos en recursos humanos, finanzas y servicios de cómputo. Si el piloto mostró que hay debilidades en alguna de esas áreas, deben resolverse antes de que la implementación avance. Una vez que el sistema confíe en que ha resuelto estos asuntos de manera satisfactoria, haciendo ajustes donde lo indica la evaluación del piloto, estará listo para comenzar la implementación total. La evaluación continua del programa proporcionará retroalimentación importante para la mejora del sistema.

El primer paso es lanzar las campañas de comunicación para todo el sistema, junto con una campaña de información pública, que implique a los medios impresos y tecnológicos. Los miembros del comité de compensación pueden desempeñar una función clave en este esfuerzo, desde dar entrevistas en estaciones de televisión regionales y locales hasta escribir editoriales en periódicos y sitios Web, pronunciar discursos en reuniones de organizaciones cívicas, conferencias de educadores y conferencias con padres de familia y contribuyentes. El material escrito, como se describe en el plan de comunicación, deberá ser modificado y difundido. De nuevo, será una importante muestra de apoyo hacer que el líder del sistema educativo y el líder del sindicato o asociación de maestros actúen en conjunto y personalmente, en los medios impresos y de otro tipo. La comunicación deberá ocurrir a intervalos regulares y continuar durante toda la vida del programa.

La formación de los maestros y directores en los detalles del sistema de compensación y los sistemas de evaluación y de apoyo profesional deberá completarse en el semestre anterior a la implementación completa. Si el sistema ha estado programando la formación durante todo el periodo piloto, esta ronda de formación deberá concentrarse en las lecciones aprendidas y los cambios hechos al sistema como resultado de las experiencias piloto. Así, los maestros pueden tener mayor confianza de que las inquietudes expresadas en el piloto fueron escuchadas y se actuó al respecto. El capítulo 6 proporciona ejemplos de sistemas que han tenido que modificar sus sistemas y comunicarse con los profesores acerca de estos cambios. Debido a los desafíos planteados por los maestros y sus asociaciones profesionales acerca de la equidad de su sistema de incentivos (Behrstock y Akerstrom, 2008), Houston, **Texas** desarrolló cuatro niveles de formación en el método de valor agregado. Si bien no se requiere la formación, el sistema reconocerá a las escuelas con un alto porcentaje de personal que complete los cuatro niveles de formación. También debe brindarse formación a los empleados nuevos al entrar al sistema.

Es necesario entender el sistema, pero los sistemas deben también proporcionar apoyo de desarrollo profesional a los maestros y directores para permitirles cambiar y mejorar su práctica. Esto sólo se logrará en los programas de desarrollo profesional sostenidos que se vinculan con la práctica en la clase y son reforzados por medio de la instrucción en el aula y en la escuela. La evaluación de los programas iniciales durante el programa piloto proporcionará sugerencias para la mejora antes de la implementación total. Las encuestas a maestros y las evaluaciones de los directores pueden utilizarse para valorar la eficacia del programa de desarrollo profesional

sobre una base continua. Para que el sistema sostenga mejores prácticas educativas, el desarrollo profesional eficaz necesita convertirse en parte de las operaciones del sistema y ser evaluado y mejorado con regularidad.

Por último, los servicios administrativos deberán ajustarse para asegurar la precisión y oportunidad de los pagos de incentivos. Cuanto más complicado sea el programa de incentivos, más oportunidades habrá de que falten datos, se retrasen las entregas u ocurran problemas de análisis y tecnológicos. El sistema tal vez desee realizar una puesta en marcha simulada utilizando información de años anteriores para asegurar que el sistema de gestión de datos puede manejar el tamaño de las corridas de datos necesario para la implementación total. La clave es asegurar que el sistema administrativo funcione y la implementación total deberá retrasarse hasta que el sistema esté listo para hacer que esto suceda.

**Desafíos políticos a la implementación total.** El capítulo 8 observa que el movimiento de programas experimentales a políticas públicas es finalmente un proceso *político* y por lo común implica la negociación sindical; es probable que haya claras tensiones: un lado concentrado en el desempeño y el otro en un pago general y mayor por las contribuciones hechas. El movimiento a las políticas públicas también significa programas menos controlados y, una vez que cada escuela está involucrada, hay mayores riesgos. Si bien puede diseñarse el plan para proporcionar tanto incentivos positivos por conductas productivas como desincentivos por conductas negativas, la supervisión de estrategias y regulaciones puede ayudar a asegurar que el programa esté bien implementado, sea justo para los maestros y administradores y productivo para los estudiantes de los distritos. De no ser así, la aceptación pública del programa se verá afectada. Es por eso que el plan de evaluación debe incluir estrategias para supervisar y evaluar conductas y actitudes a lo largo del camino. Además, los maestros y los directores deberán tener acceso a una *hotline* o algún vínculo en la Web para identificar preguntas y problemas, y el sistema deberá responder con rapidez a los problemas. Los sistemas pueden trabajar con instancias evaluadoras independientes o con universidades locales para realizar estudios controlados para informar de los cambios. A menudo los maestros están más dispuestos a ser sinceros con un entrevistador externo que con los representantes del sistema.

## CONCLUSIÓN

Como este capítulo y todos los demás capítulos de este libro indican, diseñar e implementar un sistema de compensación que incluya la evaluación de los maestros e incentivos por desempeño no será tarea fácil. Sin embargo, dado lo que conocemos acerca del impacto de los maestros eficaces en el logro de los alumnos, los sistemas necesitan hacer lo necesario para establecer entornos que atraigan y conserven a maestros eficaces. El diseño del sistema puede realizarse en los niveles nacional, estatal/regional o con la autoridad educativa local. Si se realiza en los niveles nacional o estatal/regional, los componentes del plan deberán diseñarse con contribuciones de las autoridades educativas locales de modo que sus incentivos correspondan a sus necesidades. Para elevar al máximo esa posibilidad, el sistema puede incluir un conjunto de opciones entre las cuales las autoridades educativas locales pueden elegir. Por ejemplo, el plan podría ofrecer un incentivo por asignaturas con escasez de maestros, pero dejar que la escuela determine las áreas específicas. O puede incluir incentivos para escuelas a las que es difícil dotar de personal, sin especificar por qué la escuela es de este tipo. Podría requerirse a la autoridad educativa local que proporcione evidencia, como los índices de abandono de los maestros, para justificar esta clasificación. De la misma manera, el plan puede requerir un sistema de evaluación con incentivos por niveles específicos de conocimientos y habilidades, pero dejar que el modelo específico para la evaluación de los docentes sea seleccionado por la autoridad educativa local entre una lista de modelos aprobados. En todos estos ejemplos, el punto importante es que el plan sea diseñado con educadores de todos los niveles y que éstos comprendan el plan y su enfoque en mejorar el logro de los estudiantes. Los maestros también necesitan creer que el sistema es justo, transparente y que ofrece oportunidades para que los docentes mejoren su práctica.

Un plan de evaluación e incentivos bien diseñado puede ser vital para el éxito de los estudiantes, acompañado por entornos de trabajo positivos en los que los docentes pueden desarrollarse y con sistemas eficaces de administración y apoyo. Con la colaboración de todos los grupos interesados en su diseño, un nuevo sistema de compensación basado en el desempeño puede reconocer y recompensar a los maestros que hacen las mayores contribuciones al crecimiento y al éxito de los alumnos, y así atraer y conservar a maestros de alto desempeño en sus aulas. Puesto que el futuro de la economía y la sociedad de todo país depende de la calidad de la educación de sus niños, ningún sistema educativo puede permitirse hacer menos que esto.

# Referencias bibliográficas

**Behrstock, E. y J. Akerstrom** (2008), *Performance Pay in Houston*, Center for Educator Compensation Reform, U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Washington, D.C. Consultado en agosto de 2009 de <http://cecr.ed.gov/guides/HoustonCaseSummary.pdf>.

**Che, Y. y S. Yoo** (2001), "Optimal Incentives for Teams", en *The American Economic Review*, Vol. 91, No. 3, pp. 525-541.

**Chiang, F. y T. Birtch** (2005), "A Taxonomy of Reward Preferences: Examining Country Differences", en *Journal of International Management*, Vol. 11, Issue 3, pp. 357-375.

**Danielson, C.** (2008), *The Handbook for Enhancing Professional Practice: Using the Framework for Teaching in Your School*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

**Data Quality Campaign** (2009) *10 Essential Elements of a State Longitudinal Data System*, Austin, TX, Data Quality Campaign Website, <http://www.dataqualitycampaign.org/survey/elements>, consultado en mayo de 2009.

**Delisio, E.** (2003), "Pay for Performance: What Went Wrong in Cincinnati?", en *Education World*, enero 28, [http://www.educationworld.com/a\\_issues/issues/issues374b.shtml](http://www.educationworld.com/a_issues/issues/issues374b.shtml), consultado en mayo de 2009.

**Denver Public Schools** (2006), *ProComp at a Glance: A Quick Reference Handbook*, Denver, CO., <http://www.dpsk12.org/manila/programs/denverprocomp/ProCompHandbook.pdf>, consultado en junio de 2009.

**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&vgnextchannel=19b00ef8beb4b110VgnVCM10000022f95190RCRD>, consultado en mayo de 2009.

**Guthrie, J. y C. Prince** (2009), "Paying for and Sustaining a Performance-Based Compensation System", Center for Educator Compensation Reform, Washington, D.C.

**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 Research Council, National Academies Press, Washington, D.C., pp. 29-52, <http://www.nap.edu/books/0309054362/html/>, consultado en marzo de 2009.

**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 A. Lindseth** (2009), "Performance-Based Funding", en *Education Week*, Vol. 28, Issue 33, pp. 28-30.

**Hanushek, E. y L. Wößmann** (2009), "Schooling, Cognitive Skills, and the Latin American Growth Puzzle", en *Working Paper 15066*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

**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., y A. Milanowski** (2003), "Continuing Assessment of Teacher Reactions to a Standards-based Teacher Evaluation System", en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 17, No. 2, pp. 173-195.

**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, Filadelfia, PA, febrero.

**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.

**Koedel, C. y J. Betts** (2009), "Value-Added to What? How a Ceiling in the Testing Instrument Influences Value-Added Estimation", en *NBER Working Paper 14778*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA., <http://www.nber.org/papers/w14778>, consultado en junio de 2009.

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

**Koppich, J. y C. Prince** (2007), "Stakeholder Engagement and Communication", Center for Educator Compensation Reform, U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Washington, D.C.

**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.

**Lavy, V.** (2002), "Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement", en *Journal of Political Economy*, Vol.110, No.6, pp.1286-1317.

**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.** (1998), *Personnel Economics for Managers*, Wiley, Nueva York.

**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.

**Max, J. y J. Koppich** (2007), "Engaging Stakeholders in Teacher Pay Reform", Emerging Issues, Report No. 1, Center for Educator Compensation Reform, U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Washington, D.C.

**Milanowski, A.** (2003), "An Exploration of the Pay Levels Needed to Attract Students with Mathematics, Science and Technology Skills to a Career in K-12 Teaching", en *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 11, No. 50, <http://www.epaa.asu.edu/epaa/v11n50.pdf>, consultado en mayo de 2009.

**Milanowski, A.** (2006), "Performance Pay System Preferences of Students Preparing to Be Teachers", en *WCER Working Paper No. 2006-9*, Consortium for Policy Research in Education, Wisconsin Center for Education Research, Madison, WI.

**Muralidharan, K. y V. Sundararaman** (2008), "Teacher Incentives in Developing Countries: Experimental Evidence from India", informe presentado en la National Conference on Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education, Nashville, TN, febrero.

**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, California, [http://www.eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/2f/4e/ca.pdf](http://www.eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/4e/ca.pdf), consultado en marzo de 2009.

**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.

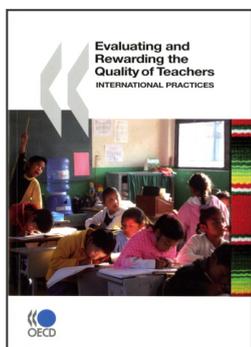
**Odden, A. y C. Kelley** (2002), *Paying Teachers for What They Know and Do: New and Smarter Strategies to Improve Schools*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

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

**Odden, A. y M. Wallace** (2008), *How to Achieve World Class Teacher Compensation*, Freeload Press, St. Paul, MN., <http://www.freeloadpress.com/>, consultado en marzo de 2009, se requiere registro gratuito.

**Pavez Urrutia, J.** (2008), "Incentives and Motivation for the Professors: The Chile Case", informe presentado en la International OECD/Mexico Joint Conference, The Quality of Education: Workshop on Teacher Incentives and Stimuli, Ciudad de México, diciembre.

- Pfeffer, J.** (1995), *Competitive Advantage Through People: Unleashing the Power of the Work Force*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Quaid, L.** (2009), "Teachers Urge Obama to Collaborate to Fix Schools", en *The Associated Press*, julio 13.
- Rivkin, S., E. Hanushek y J. Kain** (2005), "Teachers, Schools, and Academic Achievement", en *Econometrica*, Econometric Society, Vol. 73(2), pp. 417-458, 03.
- Rogers, F.H.** (2009), "Piloting and Evaluating Teacher Incentive Programs", presentación en PowerPoint para el OECD/Mexico Joint Workshop on Education Quality Standards and Assessment, Ciudad de México, julio.
- Romaguera, P.** (2008), "Incentives and Stimuli for Teachers: The Case of Chile", informe presentado en la International OECD/Mexico Joint Conference, The Quality of Education, Ciudad de México, diciembre.
- 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"*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.
- Schacter, J. y Y.M. Thum** (2004). "Paying for high and low-quality teaching", en *Economics of Education Review*, 23, 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.
- 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](http://ritter.tea.state.tx.us/opge/progeval/TeacherIncentive/TEEG_120108.pdf), consultado en abril de 2009.
- Varadarajan, P. y C. Futrell** (1984), "Factors Affecting Perceptions of Smallest Meaningful Pay Increases", en *Industrial Relations*, Vol. 23, No. 2, pp. 278-286.
- Vaillant, D.** (2005). *Formación de formadores. Estado de la Práctica*, PREAL Documentos No 25. Santiago, Chile: PREAL.
- Wurtzel, J. y R. Curtis** (2008), "Human Capital Framework for K-12 Urban Education: Organizing for Success, A Working Draft", Aspen Institute, Washington, D.C., <http://www.aspeninstitute.org/publications/human-capital-management-k-12-education>, consultado en mayo 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), “Una recopilación”, in *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264079717-11-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](mailto: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](mailto:info@copyright.com) or the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) at [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).