

ERIC Digest 152 - NOVIEMBRE 2001

Incentivos por Responsabilidades

por [Larry Lashway](#)

NOVIEMBRE 2001 NUMERO 152 EDO-EA-01-09

Incentivos por Responsabilidades

por *Larry Lashway*

Una de las primeras lecciones que se aprende en la escuela es que un buen trabajo conducirá a estrellas, autoadhesivos o caras sonrientes. Generaciones de profesores han rutinariamente -y algunas veces simplísticamente- asumido que el incentivo correcto incrementará la motivación y el rendimiento de los alumnos.

Irónicamente, los profesores se han resistido a los intentos por vincular premios o castigos a sus propios desempeños. Aunque los creadores de las políticas a menudo han defendido la relación entre sueldo y rendimiento, los profesores han argumentado que la evaluación del rendimiento es inherentemente subjetiva y que los profesores no controlan por completo el aprendizaje de los alumnos. En cambio, han preferido un esquema de salario uniforme mientras que definen el concepto de *responsabilidades* en términos de trabajo y dedicación.

En la actualidad, tanto los creadores de las políticas como los educadores le están dando una nueva mirada al sistema de incentivos.

Los sistemas estatales de responsabilidad a menudo incluyen un espacio para los premios y castigos, aunque la implementación concreta ha sido lenta. Veinte Estados ofrecen a los profesores algún tipo de incentivo cuando mejoran los resultados, pero sólo uno considera los datos de desempeño de los alumnos en la evaluación del profesor. Además, catorce estados están encargados de la posesión o de la reconstitución de colegios con bajo rendimiento, aunque pocos han actuado considerando esta opción (Ulrich Boser 2001).

Por su parte, algunos sindicatos de profesores han señalado su disposición para añadir factores de rendimiento a los sistemas de compensación (Jeff Archer).

El presente Digest examina el papel de los premios y las sanciones en la reforma escolar e identifica hechos claves para implementar el sistema de incentivos.

¿Qué Función Cumplen los Incentivos en el Sistema Actual de Responsabilidades?

Las nuevas responsabilidades se basan en cinco componentes concatenados (James Watts y otros 1998). Primeramente, los estándares establecen los objetivos para alcanzar los logros y luego evaluaciones relacionadas con los *estándares* determinan de qué manera estos han sido alcanzados.

Los *incentivos* proveen premios o sanciones que se basan en el éxito del logro de los estándares en tanto que los resultados son *expuestos públicamente*.

Finalmente, el *desarrollo profesional* mejora las habilidades del practicante para alcanzar los objetivos del programa.

En este sistema, los incentivos proporcionan el combustible motivacional para el cambio. Acercándose a un esquema conductista, que es controvertido dentro de los educadores pero que muchos americanos ven como de sentido común, los teóricos del sistema de responsabilidades argumentan que los premios y las sanciones dan a los practicantes un interés personal en el éxito de los alumnos haciéndolos enfocar su energía en ese objetivo. Además, los incentivos dan credibilidad a los estándares apoyando la retórica de la organización con consecuencias tangibles (Larry Lashway 2001).

En la práctica, sin embargo, la implementación ha sido obstruida debido a resistencia política o detalles prácticos, y los efectos motivacionales de los incentivos permanecen poco claros, casi sin evidencia de que por el simple hecho de tentar a los profesores los transformará en entusiastas partidarios de los estándares. En un estudio del sistema de desempeño-compensación, en Carolina del Norte, Henry Johnson y colegas (1999) concluyó que los bonos tienen un efecto positivo, como uno de los elementos de un sistema de responsabilidades más amplio, pero que no son vistos por los profesores como un incentivo sustancial.

¿De Qué Modo Pueden Proveerse las Recompensas a los Profesores?

La idea de pagarle a los maestros de acuerdo con su desempeño tiene una larga y no muy exitosa historia. A pesar del persistente llamado público de ‘pago por mérito’, los profesores continúan siendo remunerados principalmente por un sistema uniforme de sueldos que sólo reconoce educación y experiencia. En aquellos lugares donde se ha intentado el pago de acuerdo con méritos normalmente ha fallado por un financiamiento inadecuado o porque los criterios utilizados fueron vagos o ajenos al desempeño (Allan Odden y Carolina Kelley 1997).

No obstante, los defensores de los estándares basados en responsabilidades, sostienen que en una economía en la era de la informática requiere retribuciones basadas en habilidades efectivamente demostradas, en vez de encerrarse en el estrecho concepto de *trabajo*. Odden y Kelley notan que los

profesores de hoy tienen que realizar una variedad de tareas, cada una de las cuales requiere una habilidad especial, tales como la enseñanza, tiempo para reuniones, la función de entrenador y la evaluación. ¿Por qué no compensarlos por su especialización en el área?

Odden y Kelley identifican dos formas alternativas importantes a los esquemas tradicionales de salario. La primera es el *pago basado en la competencia*, el cual premia a los profesores de acuerdo con habilidades demostradas en la enseñanza, curriculum y liderazgo. Algunos distritos y Estados ya han comenzado a dar bonos a los profesores, quienes pasan una rigurosa evaluación del Consejo Nacional de Estándares para la Enseñanza Profesional (National Board of Professional Teaching Standards). Otras evaluaciones podrían basarse en estándares establecidos por el Consorcio Interestatal de Evaluación y Apoyo para Nuevos Profesores (CIEANP) [Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)].

La otra alternativa es el *pago de acuerdo al rendimiento*, el cual compensa a los profesores de acuerdo con los logros de sus alumnos. El pago de acuerdo a rendimiento es controvertido en teoría y extremadamente infrecuente en la práctica porque provoca numerosos problemas prácticos y filosóficos. Un paso aparentemente básico, tal como la definición de 'logro', tiende a tener una multiplicidad de posibilidades, y es incluso menos claro cómo (o si) el rendimiento puede ser ajustado debido a factores socioeconómicos (Charles Clotfelter y Helen Ladd 1996).

Los profesores se preocupan de la objetividad del procedimiento, argumentando que los logros no sólo son afectados por la calidad de la instrucción sino también debido a la motivación de los estudiantes, el apoyo de la familia, el tamaño de la clase y la disponibilidad en los recursos de instrucción.

De este modo, el sistema de pagos por rendimiento casi invariablemente ofrece dinero en la forma de bonos especiales sumados a la remuneración existente. Además, los Estados típicamente ofrecen recompensas a los *colegios* en vez de a los profesores (Boser).

¿Qué Tipos de Incentivos Son Aplicados en los Colegios?

La educación es una empresa colectiva, el resultado de un estudiante en una evaluación de cuarto grado no solamente depende de cuán bien el profesor de cuarto grado ha realizado su trabajo, sino que también de lo que ha pasado en los tres años anteriores. Por esta razón, muchos sistemas de responsabilidades se enfocan en los colegios más que en los profesores en particular. En Kentucky, por ejemplo, a los colegios que exceden los objetivos estatales, por la mejora en el rendimiento, se les asigna dinero que puede ser gastado de acuerdo con la voluntad del docente (Tom Willis y colegas 1999).

Otra estrategia aplica sanciones a los colegios que consistentemente producen resultados de bajo nivel, reemplazando el grupo de administración existente por un equipo designado por el Estado, o *reconstituyendo* los colegios mediante la transferencia de practicantes o pidiéndoles que repostulen al cargo. El Departamento de Educación de Estados Unidos (U.S. Department of Education) concluyó en 1998 que 'no hay datos concluyentes que demuestren que la amenaza de reconstitución es una

herramienta motivacional efectiva para producir un cambio' (Kathryn Doherty y Sarah Abernathy 1998). Los colegios de bajo rendimiento pueden cargar con un legado tan extenso de fracaso que simplemente cambiar el personal no es suficiente.

La Federación Americana de Profesores (American Federation of Teachers) (1998) ha apoyado las reconstituciones cuando han sido hechas como parte de un esfuerzo reformador global. La FAP cita casos tales como el de Corpus Cristi en Texas, donde dos tercios del personal de colegios de bajo rendimiento fueron transferidos (el otro tercio tuvo que postular nuevamente), claro que a los colegios se les proporcionó recursos y atención especial. Al momento del informe, nueve de las once escuelas reconstituidas estaban desempeñándose al mismo nivel o sobre la tasa de mejoramiento del Estado.

¿Cuán Efectivos Son los Sistemas de Incentivos?

¿Son efectivos los incentivos? El sistema de premios es aún demasiado nuevo y demasiados pocos se han implementado, por lo tanto la evidencia es muy limitada. Ciertamente, varios datos apuntan a una clara relación de causa y efecto entre los incentivos de los profesores y el rendimiento de los estudiantes. No obstante, los incentivos pueden ser sólo una pieza en el puzzle de la reforma escolar.

Un estudio llevado a cabo por el Consorcio para Investigación de Políticas en Educación (Consortium for Policy Research in Education) concluyó que los profesores envueltos en alguna forma de pago relacionada con el rendimiento parecieran tener una mejor comprensión de los objetivos en el sistema de responsabilidades y mayor entrega hacia ellos que hacia otros esfuerzos de la reforma (Carolyn Kelley y colegas). En otras palabras, los incentivos enfocan su atención en los objetivos.

El estudio además halló, sin embargo, que los programas basados en el rendimiento eran menos efectivos cuando los objetivos entraban en conflicto con otros valores de la organización en casos en que el bono era demasiado pequeño (US\$600 o menos), o cuando los profesores no creían que el dinero realmente vendría o no creían que podrían ayudar a los estudiantes en el logro de los estándares.

Otros han manifestado que aunque el incentivo fuera motivante, los efectos podrían ser perversos. Por ejemplo, el ofrecimiento de premios a profesores puede conducir a competencias en un momento en que el colegio está llamando a los profesores a colaborar (Clotfelter y Ladd). Otro efecto inintencionado podría ser la disminución de la cantidad de materia para las pruebas.

Finalmente, mientras los incentivos sin duda influyen en el comportamiento, las motivaciones humanas son complejas. Los teóricos de la escuela de las "Expectativas" señalan que el verdadero incentivo puede ser menos importante que la manera en que la gente lo percibe. No importa cuán atractivo parezca el incentivo, no ayudará a motivar a los profesores que piensen que no serán capaces de alcanzar los objetivos esperados (Kelley y colegas). Y aunque ciertamente los maestros también aprecian el dinero, hay poca evidencia de que motive su comportamiento en la sala de clases. Parecen más proclives a ser gratificados mediante 'premios psicológicos' tales como pequeños, aunque inconmensurables, signos de progreso de un estudiante en particular. (Lashway).

¿Cuáles Son las Características de un Buen Diseño de un Sistema de Incentivos?

Con algunos sindicatos actualmente dispuestos a explorar sistemas de remuneración alternativos, los colegios pueden tener una rara oportunidad para agregar elementos de rendimiento en sus sistemas de responsabilidades. Sin embargo, muchos profesores aún ven los incentivos con recelo y los distritos debieran seguir adelante cautelosamente. Tres lineamientos son de particular importancia:

Primero, debe haber un claro acuerdo entre los resultados deseados y la manera en que serán medidos (Clotfelter y Ladd). El objetivo no es incrementar la motivación en términos generales sino que enfocar la energía y el esfuerzo en resultados específicos (típicamente estándares establecidos por el Estado).

Segundo, hay muchas maneras de aplicar incentivos y los distritos debieran considerar qué opciones funcionarían mejor en las respectivas situaciones. Por ejemplo, puede ser mejor comenzar con el pago basado en la capacidad que con una verdadera compensación basada en resultados. Del mismo modo, la mayoría de los investigadores recomiendan fuertemente basar los premios de rendimiento en el colegio en vez de basarlos en los resultados individuales de cada profesor (Odden y Kelley; Clotfelter y Ladd). El Consorcio de Investigación de Políticas en Educación de la Universidad de Wisconsin (Consortium for Policy Research in Education at the University of Wisconsin) ofrece recursos en línea acerca de los sistemas de compensación que los distritos podrían encontrar útiles (www.wcer.wisc.edu/cpre/tcomp).

Finalmente, los premios y castigos no proveen el tipo de bala de plata que pueda transformar actitudes o recargarle súbitamente la batería a un colegio disfuncional. En última instancia, el fortalecimiento del logro de los estudiantes requiere un enfoque globalizador que incluye el desarrollo profesional del profesor, recursos adecuados y apoyo organizacional (Johnson y colegas; Federación Americana de Profesores). Utilizados adecuadamente, los incentivos pueden cumplir una útil función de apoyo; desarrollados descuidadamente, pueden crear resistencia que distraiga la atención del objetivo central, que consiste en mejorar los logros del alumnado.

Referencias

American Federation of Teachers. "Raising Student Achievement: An Internet Resource Guide for Redesigning Low-Performing Schools." 1998. Available online at www.aft.org/edissues/rsg/guide/index.htm

Archer, Jeff. "AFT To Urge Locals To Consider New Pay Strategies." *Education Week* 20, 23 (February 21, 2001):3.

Boser, Ulrich. "Pressure Without Support." *Quality Counts 2001. A Better Balance: Standards, Tests, and the Tools to Succeed. Education Week* (January 10, 2001). <http://www.edweek.org/sreports/qc01/articles/qc01story.cfm?slug=17policy.h20>

Clotfelter, Charles T., and Helen F. Ladd. "Recognizing and Rewarding Success in Public Schools." In *Holding Schools Accountable: Performance-Based Reform in Education*, edited by Helen F. Ladd. 23-63. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1996. ED 396 428.

Doherty, Kathryn, and Sarah Abernathy. *Turning Around Low-Performing Schools: A Guide for State and Local Leaders*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, May 1998. 90 pages. ED 419 301. www.ed.gov/pubs/turning

Johnson, Henry, and others. *A Case Study of the State of North Carolina's School-Based Performance Award Program*. Madison, Wisconsin: Consortium for Policy Research in Education, 1999. Available online at www.wcer.wisc.edu/cpre

Kelley, Carolyn; Allan Odden; Anthony Milanowski; and Herbert Heneman III. "The Motivational Effects of School-Based Performance Awards." *CPRE Policy Briefs*. RB-29 (February 2000). 13 pages. ED 440 473.

Lashway, Larry. *The New Standards and Accountability: Will Rewards and Sanctions Motivate America's Schools to Peak Performance?* Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 2001. 117 pages.

Odden, Allan, and Carolyn Kelley. *Paying Teachers for What They Know and Do: New and Smarter Compensation Strategies To Improve Schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 1997. 204 pages. ED 414 312.

Watts, James A.; Gale F. Gaines; and Joseph D. Creech. *Getting Results: A Fresh Look at School Accountability*. Atlanta: Southern Regional Education Board, 1998. 31 pages. ED 426 510.

Willis, Tom; Kyna Koch; Gretchen Lampe; Robert Young; Eileen Kellor; and Allan Odden. *A Case Study of the State of Kentucky's School-Based Performance Award Program*. Madison, Wisconsin: Consortium for Policy Research in Education, 1999. Available online at www.wcer.wisc.edu/cpre

Un producto de ERIC Clearinghouse on Educational Management • Facultad de Educaci—n,
Universidad de Oregon • Eugene, Oregon 97403

Este art'culo— se public— gracias a la Universidad de Oregon y se tradujo por CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educaci—n y la cultura). De la Universidad de Playa Ancha. El art'culo es de difusi—n pœblica y se puede reproducir libremente.

CENLADEC@UPA.CL

Fono: 56-32-283504 • Fax: 56-32-280671

Traducción por Amado Lascar, amado@darkwing.uoregon.edu