

CREANDO INCENTIVOS DOCENTES PARA MEJORAR LA EXCELENCIA Y LA EQUIDAD EN LA ESCUELA

Barnett Berry
Center for Teaching Quality

Jon Eckert
Wheaton College, Illinois

Originalmente publicado enero de 2012
Traducción publicada febrero de 2013

National Education Policy Center

School of Education, University of Colorado Boulder
Boulder, CO 80309-0249
Telephone: (802) 383-0058

Email: NEPC@colorado.edu
<http://nepc.colorado.edu>

Este es un documento de una serie de policy briefs, en parte posible gracias al apoyo de
The Great Lakes Center for Education and Research Practice y el Ford Foundation.



Kevin Welner

Editor

William Mathis

Director administrativo

Erik Gunn

Editor responsable

Los *policy briefs* publicados por el National Education Policy Center (NEPC) son revisados por pares a ciegas por miembros del Consejo Editorial. Visite <http://nepc.colorado.edu> para encontrar todos los *policy briefs*. Para información sobre el consejo editorial y sus miembros, visite: <http://nepc.colorado.edu/editorial-board>.

Director editorial: **Alex Molnar**

Cita sugerida:

Berry, B. y Eckert, J. (2012; traducción, 2013). *Creando incentivos docentes para mejorar la excelencia y la equidad en la escuela*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Último acceso [dátil] en <http://nepc.colorado.edu/publication/creating-teacher-incentives-spanish>.

Este material no tiene costo alguno para los lectores de NEPC, se pueden hacer uso no comercial del material en tanto se cite a NEPC y sus autores estén acreditados como fuente. Por inquietudes sobre el uso comercial, contactar a NEPC en la siguiente dirección de correo electrónico: nepc@colorado.edu.

CREANDO INCENTIVOS DOCENTES PARA MEJORAR LA EXCELENCIA Y LA EQUIDAD EN LA ESCUELA

*Barnett Berry, Center for Teaching Quality
y Jon Eckert, Wheaton College, Illinois*

Resumen ejecutivo

Asegurar que todos los alumnos en las escuelas públicas de los Estados Unidos tengan buenos maestros es un imperativo tanto educativo como moral. Las propuestas de incentivos docentes rara vez se basan en los tipos de incentivos señalados por investigaciones de alta calidad que llevan a la excelencia y la equidad en la escuela. Muy pocas perspectivas actuales para crear incentivos docentes toman en cuenta cómo las condiciones específicas influyen sobre la decisión de buenos docentes sobre si trabajar o no en escuelas con muchas necesidades y si podrán ser maestros efectivos en estas escuelas.

Estudios de gran escala y testimonios de docentes sugieren que las condiciones de trabajo son mucho más importantes que los bonos como herramienta para persuadir a los docentes de quedarse o abandonar las aulas. Los datos de encuestas nacionales sobre rotación docente muestran que los docentes que se van por motivos de insatisfacción, lo hacen por una variedad de razones tales como: bajos salarios, poco apoyo de los administradores escolares, falta de motivación en los alumnos, falta de influencia de los docentes en la toma de decisiones, y problemas de conducta de los alumnos. Sin embargo, las políticas actuales, incluyendo la que se enmarca dentro del Teacher Incentive Fund (Fondo de Incentivo Docente), que es patrocinado a escala federal, rara vez reconocen estas realidades.

Debemos gratificar la pericia de modos que vayan más allá de bonos de contratación o los pagos por la mejora del rendimiento de los alumnos en las pruebas. Para desarrollar políticas de incentivo que extiendan la habilidad docente y permitan una enseñanza efectiva hace falta un desarrollo cuidadoso de políticas entrelazadas a través de agencias federales, estatales y locales. Para lograr ese objetivo, es recomendable que los tomadores de decisiones en el ámbito de las políticas educativas implementen las siguientes medidas, que se desarrollan en el presente informe:

- **Usar el Teacher Incentive Fund para extender la habilidad docente en escuelas de alta necesidad.**
- **Expandir los incentivos creando compensaciones estratégicas.**
- **Crear las condiciones de trabajo que permitan que los docentes enseñen efectivamente.**
- **Promover mejores prácticas y políticas que inciten la excelencia y la equidad.**

CREANDO INCENTIVOS DOCENTES PARA MEJORAR LA EXCELENCIA Y LA EQUIDAD EN LA ESCUELA E

Asegurar que todos los alumnos en las escuelas públicas de los Estados Unidos tengan buenos maestros es un imperativo tanto educativo como moral. En las últimas dos décadas, una evidencia creciente señala que el docente es la influencia escolar más importante para el logro de los alumnos.¹ Igualmente, los niños que viven en situación de pobreza y los de color tienen menos probabilidades que otros alumnos de tener docentes bien calificados, efectivos y con experiencia. Específicamente, es menos probable que los docentes que demuestran tener ganancias por el logro de los alumnos de alto “valor agregado,” así como también aquellos docentes certificados por el *National Board*, estén enseñando en escuelas que atienden a alumnos en desventaja económica y a minoridades.² Además, es mucho más probable que las escuelas con gran número de alumnos que viven en condiciones de pobreza tengan vacantes para docentes de matemática y de educación especial³ y se vean forzadas a cubrir las aulas con docentes inexpertos y de otros campos.⁴ Además, es más probable que los docentes calificados (por ejemplo, aquellos con todas las credenciales, con experiencia docente en su campo, y los que obtienen buenos resultados en las pruebas de habilidades académicas y de enseñanza) dentro de escuelas donde asisten poblaciones en situación de pobreza se vayan o se muden que sus pares menos calificados en las mismas escuelas.⁵

Si bien algunos académicos cuestionan estos hallazgos, las propuestas de incentivos docentes—incluyendo las promovidas por el Presidente Barack Obama en el programa *Race to the Top* (R2T)—rara vez se basan en lo que las investigaciones de alta calidad señalan como los tipos de incentivos docentes que llevan a una mejora en la excelencia y la equidad en la escuela. Por ejemplo, el programa *Great Teachers and Great Leaders* (GTGL por su sigla en inglés, Grandes Maestros y Grandes Líderes), un informe que lanzó el Departamento de Educación de los Estados Unidos para apoyar el programa R2T, se basa principalmente en “decisiones de investigación selectivas y estrechas,” y, de hecho, “de las 80 o más fuentes usadas para el informe, sólo aproximadamente el 10% se basa en revistas académicas revisadas por pares (*peer-reviewed journals*).”⁶

En el año 2010, una docena de estados recibieron cerca de 4 billones de dólares en fondos del programa R2T. El programa empujó a los estados a evaluar a los docentes con mayor rigor y ofreció premios para generar mejoras en los resultados de las pruebas de alumnos. También se utilizó para abrir caminos alternativos dentro de la profesión como modo de llenar las aulas vacías en escuelas de alta necesidad. (Otra ronda de 500 millones de dólares del programa R2T se está distribuyendo para incentivar mejoras en la educación inicial, entre otros asuntos de política.⁷) Mientras que la administración Obama, a través del fondo de incentivos para docentes, está apoyando modos más variados y complejos de pagos según esfuerzos de mérito que en el pasado, la mayor parte de los incentivos siguen construyéndose sobre la suposición de que “los docentes que tengan la posibilidad de ganar más dinero (aún si se trata de pequeñas cantidades de dinero), adoptarán prácticas

de instrucción más efectivas, trabajarán más duro y alcanzarán mejores resultados con sus alumnos.”⁸ La perspectiva de creación de incentivos de la administración Obama para atraer a docentes calificados a escuelas de alta necesidad sigue enraizada en la suposición cuestionable que sostiene que, según Susan Moore Johnson, “los docentes que confían en poder ganar premios entrarán y permanecerán en su profesión, en tanto que los docentes de bajo desempeño con poca esperanza de ganar premios se irá.”⁹

Dentro de las perspectivas actuales para crear incentivos docentes, pocas toman en cuenta cómo las condiciones específicas influyen sobre si los docentes efectivos deciden trabajar en escuelas de alta necesidad y sean capaces de enseñar efectivamente en estas escuelas. Un estudio reciente del Center for American Progress señala que las grandes inequidades que hay entre los alumnos que reciben enseñanza de docentes calificados se relaciona con los diferenciales en el financiamiento escolar en general y los salarios docentes.¹⁰ El financiamiento es importante pero no es suficiente. Así lo señala un docente certificado por el National Board cuando se le pregunta qué lo atraería para trabajar en una escuela de alta necesidad:

Me mudaría (a una escuela de bajo rendimiento), pero querría ver a los servicios sociales para padres y para niños, conseguir liderazgo, recursos y facilidades adecuadas y flexibilidad, libertad y tiempo.¹¹

La información más reciente y las herramientas para medir la efectividad son elementos críticos en un sistema de identificación y utilización de los mejores docentes. Los incentivos financieros pueden ser útiles en esfuerzos más integrales para asegurar una distribución de docentes más equitativa. Los incentivos son, de todos modos, insuficientes. Nuestro análisis de la evidencia existente muestra poco apoyo para un sistema simplista de medir el crecimiento de valor agregado, evaluando a los docentes con más “rigurosidad” y otorgando bonos.

Nuestro análisis de la evidencia empírica apoya cuatro recomendaciones: usar el actual Teacher Incentive Fund para atraer a docentes calificados y efectivos a las escuelas de alta necesidad, expandir incentivos creando compensaciones estratégicas, crear condiciones de trabajo que permitan a los docentes enseñar efectivamente, y promover más agresivamente las mejores prácticas y políticas que inciten la excelencia y la equidad en la escuela. Para elaborar nuestras recomendaciones seguimos la sabiduría de Lee Shulman, que llamó al “ejercicio del juicio bajo condiciones de incertidumbre” a la vez que a evitar “los peligros de la simplicidad” en la mejora de nuestras escuelas y de la profesión docente.¹²

Reseña de investigación

La naturaleza de lo que motiva a una persona a enseñar en contextos desafiantes es compleja, a menudo intangible y difícil de cuantificar. Hace algunas décadas, los psicólogos organizacionales Fredrick Herzberg y Victor Vroom presentaron sus respectivas teorías sobre la motivación y la expectativa laboral. Herzberg encontró que los

profesionales encuentran satisfacción en la naturaleza del trabajo que realizan—como las oportunidades de logro y el cumplimiento de metas personales. Mientras que la insatisfacción suele aparecer debido a factores relativos al trabajo, como pueden ser políticas que se cruzan en sus caminos, una supervisión inepta, el salario o las condiciones de trabajo.¹³ Esto quiere decir que lo que provoca satisfacción en estos trabajadores del saber puede no ser lo mismo que lo que les provoca insatisfacción. La teoría de Vroom sugiere que los individuos tienen determinadas conductas cuando creen que tales conductas fomentan los objetivos de una organización así como también sucede cuando creen que serán gratificados.¹⁴

Teorías como las citadas son importantes de considerar cuando se diseñan incentivos para profesionales. Los programas existentes para docentes que se basan en el pago por rendimiento varían ampliamente en cuanto a su diseño y su estructura, pero rara vez toman en cuenta los tipos de motivaciones no monetarias que describen Herzberg y Vroom.

Edward Lawler, por ejemplo, argumenta que dado que la enseñanza a menudo requiere trabajos que no son de rutina, los sistemas de pago a los docentes deben “alentar y premiar a individuos que desarrollan y usan sus capacidades efectivamente” y “ayudan a construir las competencias de sus colegas de trabajo.”¹⁵

Las políticas de incentivo necesitan ocuparse de las calificaciones de los docentes de forma individual y de la combinación de saberes, habilidades y habilidades que llevan al aula. Sin embargo, estas políticas también deben tener en cuenta cómo los docentes, los alumnos, las escuelas y las organizaciones de la comunidad interactúan en formas que permiten que ocurra el aprendizaje. En tanto que la contratación de docentes de calidad puede requerir mandatos e incentivos, asegurar la calidad en la enseñanza también requiere de una intrincada combinación de políticas de construcción de capacidades y de cambio del sistema.

Nuestra reseña aborda las siguientes áreas: (1) gratificaciones al desempeño, (2) modos para atraer y retener docentes en las escuelas de alta necesidad, y (3) las condiciones de trabajo que resultan más importantes.

Gratificaciones al desempeño

Algunos estudios académicos documentan planes de incentivos que fracasaron en el pasado, incluyendo los planes de los años '20, '50 y '80.¹⁶ Estas iniciativas de reforma compensatoria, focalizadas principalmente en medidas de resultados estrechas, comenzaron a fallar en buena medida debido a problemas técnicos y políticos sin resolver. En algunos casos, los resultados de las pruebas estandarizadas de los alumnos no lograban medir con validez y confianza la efectividad de cada docente individualmente—un problema que aún acucia a este tipo de programas hoy en día.¹⁷ Algunos investigadores demostraron que los docentes no participan en los programas de incentivos si no creen que

están siendo administrados con justicia o si los objetivos no son los adecuados.¹⁸ Estas dificultades ayudan a explicar por qué sólo cerca del 13% de los distritos escolares de la nación tienen alguna forma de programa de incentivo docente.¹⁹

Pese a esta historia, un número creciente de distritos escolares y estados han implementado recientemente sistemas de pago a docentes según desempeño. Por ejemplo, en el año 2009, Florida, Minnesota, y Texas asignaron más de 550 millones de dólares a algún tipo de esquema de pago según el desempeño.²⁰ En el año 2010, la administración Obama expandió la iniciativa federal del Teacher Incentive Fund (TIF por su sigla en inglés), con la asignación de 442 millones de dólares (más del doble de los 200 millones de dólares que asignó en el 2009) para premiar específicamente a docentes y directivos por

Las propuestas de incentivos docentes rara vez se basan en lo que la investigación de alta calidad indica como los tipos de incentivos docentes que llevan a una mejora en la excelencia y en la equidad.

los aumentos en el logro de los alumnos. El propósito del programa incluye “el aumento del número de docentes efectivos que enseñen a alumnos en situación de pobreza, provenientes de sectores minoritarios y en desventaja en materias (y en sistemas educativos) difíciles de cubrir.”²¹ El estado de Tennessee, líder en la utilización de Modelos de Valor Agregado (Value Added Models—VAMs) para evaluar el desempeño docente, recibió un subsidio del programa TIF de 36 millones de dólares en el año 2010 para implementar un sistema de pago según desempeño.

Desafortunadamente, la evidencia que muestran estos esfuerzos más recientes, si bien es limitada, sugiere que los esfuerzos actuales para pagarle a los docentes por su desempeño no resulta en ganancias de logro más altas para los alumnos. Unos cuantos estudios recientes que se describen brevemente aquí abajo son iluminadores en este aspecto:

La evidencia obtenida del análisis del programa Texas Educator Excellence Award Grant (TEEG), lanzado en el año 2006, indica que en los casos en que los docentes determinaron cómo deben distribuirse los bonos escolares, la tendencia fue la de diseñar planes igualitarios con premios pequeños.

Sin embargo, las investigaciones también encontraron que el tamaño de los bonos para docentes no modera los efectos. En consecuencia, las investigaciones encontraron poco impacto negativo en la colegialidad del personal. Los docentes que recibieron bonos, tanto como aquellos que no los recibieron, sostuvieron esta postura. Sin embargo, los estudios encontraron que los docentes sin experiencia apoyaban más los premios por desempeño que sus colegas con más experiencia.²²

Un estudio del Nashville Project on Incentives in Teaching (POINT), conducido por el National Center on Performance Incentives, encontró que los docentes de matemática de escuela media (secundaria) que eran elegibles para obtener bonos de entre 5.000 de dólares y 15.000 de dólares, produjeron poco o ningún logro estudiantil comparado con su

contraparte en el grupo de control. Cerca de 300 docentes, aproximadamente el 70% de todos los docentes de matemática de las escuelas públicas de Nashville, se ofrecieron como voluntarios para participar del programa. Los docentes fueron evaluados en base a resultados de pruebas estandarizadas usando el sistema de clasificación de valor agregado de Tennessee. Aproximadamente un tercio de los participantes recibieron bonos, por un promedio de cerca de 10.000 de dólares. A lo largo de tres años y en cuatro grados diferentes dentro de la escuela media (sexto a noveno), el efecto promedio de los incentivos fue de 0.04 de desviación estándar sobre la evaluación del estado, lo que no resultó estadísticamente relevante o significativo para las consideraciones de política. Es importante señalar que el desgaste de los docentes puede haber jugado un rol en los resultados, con aproximadamente la mitad de los 300 docentes que inicialmente se ofrecieron como voluntarios, abandonando sus clases a lo largo de los 3 años que duró el estudio.²³

En el año 2011, un estudio que hizo RAND sobre el sistema de pago de bonos de la ciudad de Nueva York, que contaba con 56 millones de dólares, también mostró que no hay efectos positivos sobre el desempeño de los alumnos ni sobre las actitudes de los docentes hacia su trabajo. El programa de Nueva York primero destinó los bonos a las escuelas, donde luego los directivos y los docentes determinaron cómo dividir el premio, lo que dio un promedio de aproximadamente 3.000 de dólares por cada docente. Aún en las escuelas donde fueron premiados docentes individuales no se pudo demostrar un mejor desempeño de logro por parte de los alumnos. Los resultados de las encuestas indicaron que los docentes estaban menos motivados por el incentivo financiero y más incentivados por ayudar a sus alumnos a aprender. En el mejor de los casos, los docentes reportaron que el bono era como “un premio por sus esfuerzos usuales, no como un incentivo para cambiar su conducta.”²⁴ El 82% de los docentes consideró que el sistema de clasificación era injusto porque está basado en una confianza exagerada en los resultados de las pruebas estandarizadas, que no se relaciona con el trabajo que ellos hacen. La evidencia de este estudio de caso sugirió que muchos docentes no comprendían cómo se determinaban los pagos. Además, las escuelas que participaron del programa no marcaron diferencias en los niveles de colaboración de los docentes.²⁵

Por otro lado, un estudio reciente de los sitios TIF reveló cómo pueden implementarse con éxito los sistemas de pago por desempeño. En una serie de estudios de caso, los investigadores encontraron que los incentivos financieros son efectivos bajo las siguientes cuatro condiciones:

1. Están integrados con una evaluación docente que enfatice una mejora en la enseñanza y en el aprendizaje y el desarrollo profesional que aliente la colaboración;
2. Se identifican líderes docentes y se utilizan para proveer apoyo basado en la escuela, evaluación y supervisión de la mejora en la instrucción ;
3. Los incentivos premian el trabajo adicional y el éxito, pero también se los valora como un componente de un énfasis mayor en mejorar la enseñanza y el aprendizaje; y

4. El involucramiento amplio de las partes interesadas es parte del diseño, la implementación y la efectividad de los esfuerzos de reforma compensatoria más amplios.²⁶

Tal como sucede con estudios anteriores, el estudio TIF sugiere que sólo el pago es insuficiente para motivar a los docentes a enseñar de diferente modo y a mejorar el logro de los alumnos. Se describe a continuación otro tipo de evidencia, focalizada en los factores necesarios para atraer a docentes a escuelas de alta necesidad.

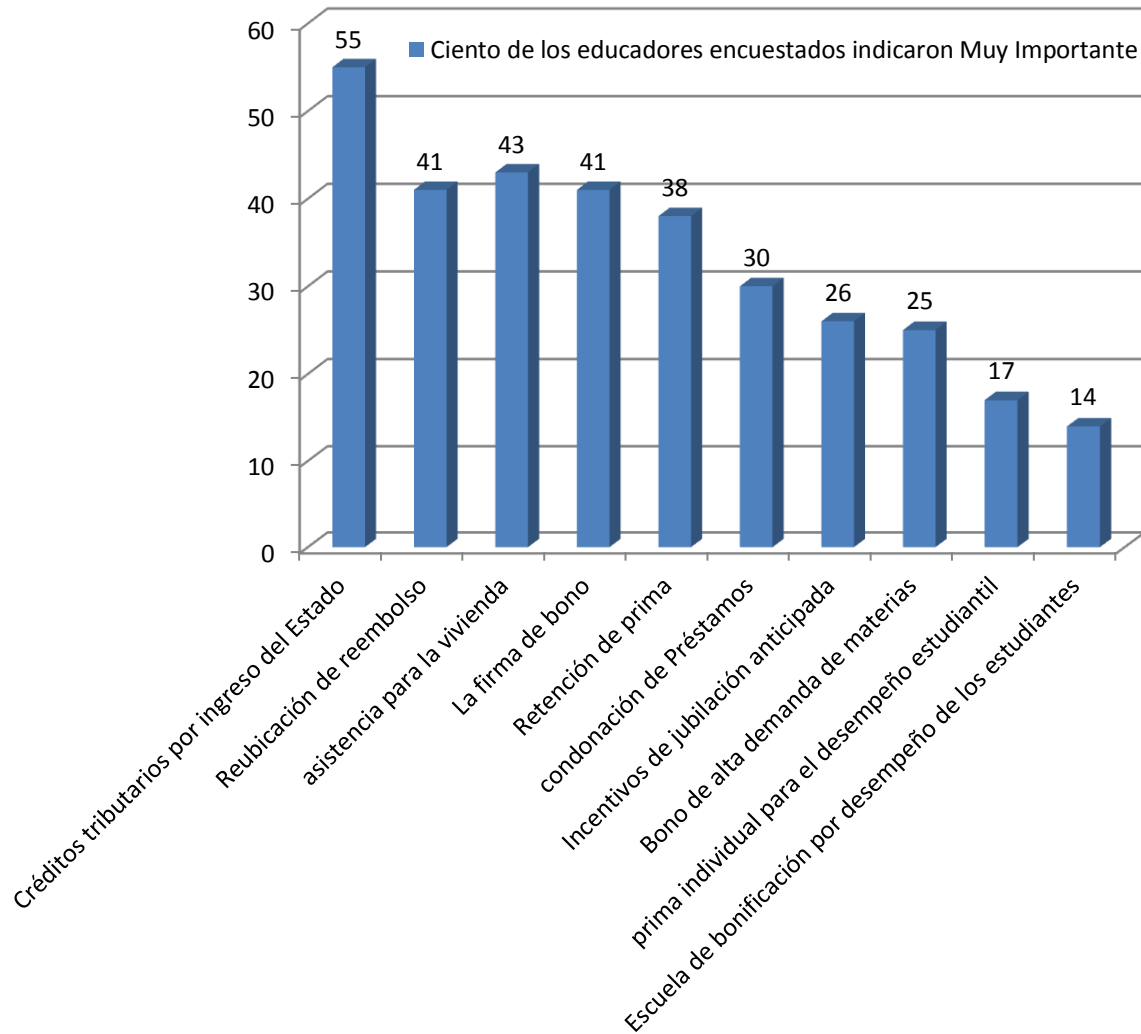
Atracción y retención de docentes para escuelas de alta necesidad

Varios analistas han examinado otros campos donde se ofrecen incentivos financieros a aquellas personas que realizan trabajos difíciles de cubrir y tienen buen desempeño en esta tarea²⁷ y muchas propuestas reclamaron pagos adicionales para docentes que enseñan en escuelas de alta necesidad. Por lo menos 30 estados ofrecen incentivos financieros para docentes que enseñan en escuelas o en áreas curriculares que son difíciles de cubrir. Más del 30% de los 50 distritos escolares más grandes de la nación ofrece bonos para los docentes de estas materias o para estas escuelas. Los bonos son típicamente de entre 1.000 de dólares y 5.000 de dólares, pero cerca del 30% de estos sistemas ofrece a los docentes cantidades desde los 5.000 de dólares hasta los 10.000 de dólares.²⁸

Una década atrás, el estado de Carolina del Sur implementó una política de reclutamiento de “docentes especializados” para trabajar en las escuelas de más bajo desempeño del estado. El programa contaba con 18.000 de dólares en bonos, que sólo atrajeron al 20% de los 500 docentes necesarios en el primer año de funcionamiento del programa y a un 40% luego de tres años. Los factores que influyeron en esta falta de interés incluyen la locación, la falta de apoyo administrativo, unas condiciones de trabajo pobres, y la necesidad de una mejor preparación.²⁹ En el estado de Massachusetts, un programa alternativo de certificación de mitad de carrera que ofrecía bonos por 20.000 de dólares, sólo atrajo a una fracción de los docentes necesarios, y la mayoría de los docentes contratados evitaron o huyeron de las escuelas más desafiantes.³⁰

Mientras que sigue siendo poco claro qué nivel de incentivo financiero puede ser suficiente para ayudar a la contratación y la retención de docentes efectivos para escuelas de alta necesidad, algunos investigadores detectaron que tales incentivos financieros por sí solos no producen resultados de aumento en el logro de los alumnos. Un estudio del año 2006 realizado por el *Center for Teaching Quality*, detectó que sólo el 36% de los docentes del estado de Alabama encuestados afirmó que se mudaría a una escuela de alta necesidad (y 43% no querría hacerlo o sería poco probable que lo hiciera). Los encuestados sugirieron que si les fueran ofrecidos bonos con la contratación, deberían ser bonos del orden de los 5.000 de dólares a 10.000 de dólares para alentar a los docentes a mudarse de escuela. Los créditos estatales de impuesto a los ingresos y la asistencia para la mudanza y la vivienda fueron vistos como más importantes que la obtención y retención de los bonos. Los

incentivos menos importantes resultaron ser los bonos por el rendimiento individual o de la escuela.³¹



Fuente: Center for Teaching Quality (2006). *Recruiting and Retaining Teachers in Alabama: Educators on What it Will Take to Staff All Classrooms with Quality Teachers*. Carrboro, NC: Autor.

Cuadro 1. Importancia de los incentivos financieros sobre las decisiones para enseñar en escuelas de alta necesidad.

Más recientemente, en Denver (como parte de su sistema *ProComp*), se implementó el pago de incentivos de mercado a docentes para que se muden y permanezcan en escuelas difíciles de cubrir por unos años. Las posiciones difíciles de cubrir pagan un bono de 3% del índice de salario docente, que da un promedio de aproximadamente 2500 de dólares.

No existe evidencia que pueda comprobar que el bono esté haciendo alguna diferencia. Un informe de evaluación reciente reveló que “las tendencias de retención en escuelas difíciles de cubrir están atrasadas con respecto a aquellas escuelas que no se consideran difíciles de cubrir.” Phil Gonring, uno de los arquitectos del programa *ProComp*, afirmó que mientras que el sindicato señaló que sólo los docentes distinguidos deberían obtener el incentivo de mercado para mudarse a escuelas de alta necesidad, los administradores de los distritos se resistieron porque no contaban con las herramientas de medición necesarias para distinguir entre los docentes de modo que “todos podrían obtener el incentivo—un hecho que sigue ocurriendo hoy en día.”

Estos ejemplos iluminan el análisis que Richard Ingersoll hace sobre los datos de la rotación de docentes a nivel nacional. Ingersoll encontró que los docentes que se van a causa de la insatisfacción laboral no lo hacen solamente por los bajos salarios sino como resultado de muy poco apoyo por parte de los administradores escolares, por la falta de motivación en los alumnos, la falta de influencia de los docentes en los procesos de toma de decisiones y los problemas de disciplina de los alumnos.³² De hecho, una encuesta de la *Nationally Board Certified Teachers* realizada en seis estados detectó que factores como un liderazgo fuerte de los directores, un cuerpo docente con una filosofía de enseñanza compartida, el acceso a los recursos adecuados, y una comunidad de padres activa y que los apoya prueban ser determinantes mucho más poderosos que el salario para tentar a los docentes a mudarse a escuelas de alta necesidad.³³

En otra investigación, los investigadores señalaron las siguientes condiciones que sería capaces de atraer y retener docentes certificados por la *National Board Certification* para escuelas de alta necesidad:

Condiciones que atraen a docentes hábiles a escuelas de alta necesidad

- Una escuela liderada por un equipo directivo fuerte.
- Oportunidades para adaptar el curriculum (y no tener que enseñar clases guionadas).
- Acceso a recursos para la enseñanza efectiva (por ejemplo, bibliotecas en las aulas, equipamiento científico, tecnología actual).
- Oportunidades para trabajar con docentes con habilidades similares, que comparten valores comunes sobre los alumnos, la enseñanza y el aprendizaje.
- Incentivos financieros apropiados y significativos.

Condiciones que retienen docentes hábiles en escuelas de alta necesidad

- Directivos que apoyen el liderazgo docente.
- Aulas con menos alumnos y menos carga.

- Tiempo adicional para prepararse para enseñar a alumnos con alta necesidad.
- Formación para liderar esfuerzos de cambio (por ejemplo, colaboración, trabajo en equipo, y competencia cultural).
- Oportunidades para desarrollar a una próxima generación de docentes para escuelas de alta necesidad.³⁴

Bill Ferriter, un docente certificado por la *National Board Certified* con casi 20 años de experiencia, describió las condiciones bajo las cuales aceptaría un puesto en una escuela de alta necesidad:

Me mudaría a una escuela de alta necesidad, pero querría contar con servicios sociales para padres y para niños; tener liderazgo; recursos e instalaciones adecuadas; y flexibilidad, libertad y tiempo...Uno de los principales factores para el éxito en la escuela es el liderazgo del equipo directivo. Los administradores efectivos son como imanes para los docentes hábiles.³⁵

En un artículo que publicó el diario *Washington Post* y que fue muy leído, la alumna Sara Fine, del programa *Teach For America*, explicó que abandonó la enseñanza luego de que los administradores “expandieron sistemáticamente la carga de trabajo de la jornada laboral” mientras que “cada vez más decisiones importantes se tomaban a puertas cerradas, y cada vez más docentes sentían que estaban siendo ‘micro gestionados’ más que apoyados.”³⁶

La evidencia es clara: los incentivos financieros por sí solos son insuficientes para mejorar la excelencia en la escuela y para atraer a docentes calificados a las escuelas de bajo desempeño. La evidencia empírica, incluyendo estudios de gran escala y un número creciente de testimonios de docentes, sugiere que las condiciones de trabajo son mucho más importantes que los bonos. A continuación, nos centramos en las condiciones de trabajo docente que aparecen como las más importantes para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Focalizarse en las condiciones de trabajo que más importan

Muchos factores y circunstancias determinan si los docentes calificados pueden enseñar efectivamente. La enseñanza efectiva no se trata solamente del conocimiento del docente, sus habilidades y disposiciones. También se trata de las condiciones bajo las cuales trabaja. La motivación para enseñar es compleja, a menudo intangible, y difícil de cuantificar. Susan Moore Johnson y otros investigadores resumen las gratificaciones intrínsecas y externas que afectan a los docentes. Las gratificaciones intrínsecas incluyen el placer de estar con niños, el regocijo de contribuir al aprendizaje de otros, la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades, y el disfrute de enseñar un contenido que importa. Las gratificaciones externas incluyen el salario, beneficios, bonos, reconocimiento público, o el

ser elegidos para asumir responsabilidades especiales. Estos dos tipos de gratificaciónes no son mutuamente excluyentes y, de hecho interactúan para influir sobre la autoestima y la eficacia.³⁷

Los investigadores del *Project on the Next Generation of Teachers* (Proyecto sobre la próxima generación de docentes), una iniciativa que tiene sede en la Universidad de Harvard, apunta a las condiciones de trabajo específicas que claramente le importan a los

Tener el know how, o el entendimiento para enseñar sus materias, autonomía y apoyo para cubrir las necesidades de sus alumnos son las cosas que los docentes más desean.

docentes. Estas condiciones incluyen la cultura escolar, el liderazgo del director o la directora, y la relación entre colegas. Además, y tal vez lo que resulte más importante para quienes toman decisiones en política educativa, los alumnos que asisten a escuelas con mejores condiciones de trabajo también logran un mayor crecimiento académico.³⁸

Asimismo, la investigación de Tony Bryk y colegas concluye que las buenas escuelas se construyen sobre cinco “pilares esenciales,” que se asemejan a los recipientes para preparar una torta. Sin la presencia de cada uno de los ingredientes, la torta sale mal. Las condiciones para obtener una enseñanza efectiva que identificó esta investigación incluyen: (1) un fuerte liderazgo, con directivos que sean “estrategas, focalizados en la instrucción y que incluyan a otros en sus trabajos”; (2) una actitud de bienvenida hacia los padres, y la formación de conexiones con al comunidad; (3) un clima de aprendizaje que sea seguro, acogedor, estimulante, y nutritivo para todos los alumnos; (4) una guía de instrucción robusta y materiales curriculares, y (5) el desarrollo de capacidades profesionales entre docentes, especialmente en equipos.³⁹

Un apoyo esencial—la colaboración—parece ser más importante para lograr una enseñanza efectiva. Por ejemplo, los alumnos tienen mejores logros en matemática y en lectura cuando asisten a escuelas caracterizadas por mayores niveles de colaboración entre docentes para la mejora escolar.⁴⁰ De modo similar, el estudio insignia que Susan Rosenholtz realizó hace dos décadas concluye que “las escuelas de aprendizaje enriquecido” se caracterizan por “contar con compromisos colectivos para lograr el aprendizaje de los alumnos en entornos colaborativos...donde se asume que la mejora en la enseñanza es una empresa colectiva antes que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en concierto con los colegas son condiciones bajo las cuales los docentes mejoran.”⁴¹ Otros académicos hallaron que es más probable que los docentes obtengan mayores ganancias de valor agregado por el logro de los alumnos cuando están en escuelas con otros docentes que también generan resultados más altos.⁴²

Mientras que estos estudios no atribuyen directamente el logro de la mejora en los resultados de las pruebas a la colaboración, los efectos entre pares y la colaboración entre docentes parece cosechar mejores resultados para los alumnos.

Algunos investigadores encontraron que algunas características de la escuela tales como ser de menor tamaño o contar con un tiempo para la planificación común son claves para apoyar la colaboración entre profesionales y para alentar la innovación efectiva.⁴³

También detectaron que los docentes que participan en diálogos estructurados para analizar el trabajo de los alumnos y resolver los problemas que hay en sus escuelas de forma colectiva son más propensos a cambiar sus prácticas de enseñanza y a mejorar el logro de los alumnos.⁴⁴ Recientemente, Darling Hammond y otros colegas encontraron que el desarrollo profesional que usa “metodologías científicamente rigurosas” y de una cierta profundidad y duración (30 a 100 horas por seis meses o un año) impacta positivamente sobre el logro de los alumnos.⁴⁵ A pesar de lo que indica esta investigación, el aprendizaje colaborativo dentro del trabajo, de alta intensidad, no es muy común entre los docentes de las escuelas de Estados Unidos.⁴⁶ En las naciones de desempeño escolar más alto, los docentes pasan cerca de 15 horas por semana trabajando con colegas, involucrados en la planificación conjunta, la investigación—acción, y las observaciones en las clases de otros docentes.⁴⁷

Enseñar en una escuela de alta necesidad es a menudo una experiencia desafiante y frenética. Mientras que el desafío y el ritmo resultan atractivos para muchos educadores comprometidos e idealistas, estas condiciones deben ser reconocidas dado que muchos docentes deben gestionar múltiples intervenciones, tratar con necesidades sociales y emocionales de sus alumnos, mediar en conflictos cuando los conflictos que ocurren fuera de la escuela se meten dentro del aula, lidiar con la complejidad de enseñar a alumnos de alta movilidad, y vérselas con la presión constante de preparar pruebas de en las que se juega demasiado que a menudo no están en línea con los estándares con los cuales se espera que enseñen o con las necesidades reales de los alumnos. Además, debido a una serie de factores diversos, muchos docentes que enseñan en escuelas de alta necesidad son forzados a enseñar por fuera de su campo.⁴⁸

Tener el *know how*, o *el entendimiento* para enseñar sus materias, la autonomía y el apoyo para cubrir las necesidades de sus alumnos son las cosas que los docentes más desean. Un docente expresó este sentimiento cuando respondió un ítem abierto sobre la rendición de cuentas y la enseñanza en las escuelas de alta necesidad:

Un buen docente tiene experiencia en enseñar su materia y es creativo y usa una multitud de materiales para enseñar a la variedad de alumnos en la clase.

Cuando la enseñanza se vuelve restrictiva, también se vuelve sofocante. Yo he tenido mucha suerte de no tener que enseñar con un currículum así, porque me hubiera ido.⁴⁹

De hecho, algunos investigadores encontraron que los sistemas de rendición de cuentas donde hay mucho en juego volvieron más estrecho al currículum, especialmente para los alumnos con necesidades más altas,⁵⁰ al tiempo que crearon incentivos perversos para que docentes efectivos y con experiencia no enseñen en las escuelas que atienden a ese tipo de alumnos.⁵¹ Por ejemplo, algunas investigaciones demuestran cómo las etiquetas negativas que pesan sobre ciertas escuelas hacen que los docentes mejor calificados y con más

experiencia queden afuera de las escuelas de bajo rendimiento,⁵² y que “los docentes más calificados aprovechen las oportunidades para dejar lugares con condiciones de trabajo difíciles y mudarse a ámbitos más atractivos.”⁵³ Así lo afirma Shannon C’de Baca, miembro del equipo del programa *CTQ Teacher Solutions 2030* :

Desde la política federal o estatal, no hemos sabido valorar con frecuencia la creatividad de los docentes o las formas en las que pueden esparcir mejor su pericia. En cambio, nos hemos ido para el lado de la uniformidad como forma de controlar a los docentes, y en nuestro uso equivocado de las pruebas estandarizadas, hemos reinstituído el curriculum cerrado de otras eras. Fue como si esperásemos que Wally y Beaver Cleaver regresen a cada aula.⁵⁴

Por seguro, existe evidencia de que “las reformas basadas en estándares pueden proveer a las escuelas con oportunidades para focalizarse en el aprendizaje de los alumnos” y que las pruebas de alto rendimiento por sí solas no llevan a la rotación docente.⁵⁵ Sin embargo, quienes toman decisiones en el ámbito de las políticas educativas deberían tomar muy en serio las investigaciones que sugieren que la rendición de cuentas donde hay muchas cosas en juego funciona en contra de la excelencia y la equidad en la escuela dado que agota emocionalmente a los docentes.⁵⁶

Debate y análisis

El creciente cuerpo de literatura sobre incentivos docentes, tanto financieros como de otro tipo, indica que no existen las soluciones simples. La complejidad de enseñar y de aprender, especialmente en escuelas de alta necesidad, demanda soluciones atizadas que sean específicas según el contexto y que estén construidas sobre una amplia gama de evidencia empírica proveniente de investigaciones así como también de la sabiduría de quienes practican la profesión. A menudo, las medidas de rendición de cuentas y los sistemas de incentivos que están de moda hoy en día empujan a los educadores a enfocarse en las estrategias de enseñanza que se centran estrechamente en material probado y que consecuentemente pueden crear una “imagen inflada” de los que los alumnos realmente saben al respecto de la totalidad de los estándares de contenidos y el conocimiento y las habilidades evaluadas.⁵⁷

En este *policy brief*, hemos intentado mover las discusiones sobre los incentivos más allá de las herramientas de política habituales, que a menudo se construyen sobre presunciones falsas sobre la enseñanza y el aprendizaje, hacia una concepción más amplia de lo que hace falta para contratar, retener y apoyar a docentes efectivos para las escuelas del siglo 21.

Debemos gratificar la pericia de formas que vayan más allá de los bonos o de los pagos por las mejoras en los resultados de las pruebas de los alumnos. La evidencia sugiere que los bonos para docentes por sí solos no van a aumentar el aprendizaje de los alumnos. Además, no todos los incentivos importan del mismo modo para los docentes. Y aquellos

incentivos que sí importan para la contratación de docentes en escuelas de alta necesidad pueden no ser los mismos que hacen falta para retenerlos. En todo caso, podemos extrapolar que si los incentivos docentes harán una diferencia para el aprendizaje de los alumnos, será porque alimentan la extensión de la pericia docente.

La enseñanza efectiva rara vez ocurre en estado de aislamiento y es significativamente más frecuente en escuelas donde existen determinadas condiciones. Un liderazgo fuerte por parte del director o directora, que apoye la enseñanza efectiva resulta esencial. Un ámbito

El creciente cuerpo de literatura sobre incentivos docentes, tanto financieros como de otro tipo, indica que no existen las soluciones simples.

seguro donde pueda ocurrir el aprendizaje aumenta la autonomía y la toma de riesgos de los docentes, aumentando probablemente el sentido de la eficacia de los docentes. Los docentes necesitan tener acceso a los recursos y los apoyos (incluyendo líderes del equipo directivo que sean inclusivos sobre la instrucción, así como también a otros educadores de dentro y fuera de la escuela y las oportunidades para que los docentes aprendan unos de otros) para efectivamente enseñar a los diversos alumnos en las aulas.

En los Estados Unidos, unas pocas políticas de incentivos contemporáneas expanden sistemáticamente la pericia docente de modos en los que docentes aprenden unos de otros identificando y compartiendo mejores prácticas. Hacer esto requerirá un desarrollo cuidadoso de políticas tejidas entre agencias federales, estatales y locales. Debemos tener cuidado de no caer en la trampa que alguna vez describió H.L. Mencken: “Para cada problema complejo existe una solución que es simple, prolija y errónea.”⁵⁸ La sección siguiente incluye nuestras recomendaciones, que de modo deliberado no son simples ni son prolijas. Creemos, sin embargo y en base a evidencia empírica y a mejores prácticas, que pueden ayudar a crear el ambiente político y los incentivos necesarios para incentivar la excelencia y la equidad en la escuela.

Recomendaciones

¿Cómo utilizamos mejor los recursos para apoyar la enseñanza y el aprendizaje efectivos y la expansión de la pericia docente, particularmente en escuelas de alta necesidad? ¿Cómo impactan los contextos particulares de cada escuela en el uso de estos recursos? ¿Cómo se consideran a los administradores, los tomadores de decisión en el ámbito de las políticas, y los líderes sindicales en cuanto a la creación de las condiciones que permiten a los docentes enseñar efectivamente? ¿Cómo podemos aumentar la efectividad y el sentido de eficacia de los docentes de calidad que necesitamos contratar y retener? Creemos que estas cuestiones enmarcan de mejor forma las políticas de incentivos para lograr excelencia y equidad en la escuela. Mientras que el diseño de un modelo de sistema de evaluación para

medir la efectividad docente o para analizar y reportar acerca de la distribución de docentes efectivos, también hace falta hacer mucho más.

1. Usar el Teacher Incentive Fund para expandir a pericia docente para las escuelas de alta necesidad

El *Teacher Incentive Fund* ha fundado algunos programas que prometen, pero la mayoría se queda corto en la promoción de la necesidad de la expansión de la pericia docente hacia escuelas que atienden a niños que viven en situación de pobreza. El gobierno federal podría dar una prioridad mucho más alta a los programas de financiamiento que valoren más la gratificación a los docentes que no sólo producen ganancias de aprendizaje en los alumnos, sino a aquellos que ayudan a sus colegas a mejorar su práctica y al logro académico de aquellos a los que enseñan de modo colectivo. Las políticas federales deben establecer un premio más alto a docentes que demuestren su impacto sobre los aprendizajes de los alumnos y a la mejora de la escuela en una variedad de formas— incluyendo datos de evaluaciones, *portfolios*, observaciones, y el servicio a la comunidad. Para incentivar la extensión de la pericia docente, las políticas de incentivos podrían promover una mayor autonomía y oportunidades para docentes que demuestren ser efectivos y ayuden a sus colegas en la mejora de su desempeño.

2. Expandir los incentivos que crean compensaciones estratégicas

Para asegurar la excelencia y la equidad para todos los alumnos, nuestras escuelas públicas necesitan emplear un paquete de incentivos más amplio—y correrse al concepto de compensación estratégica donde los docentes son gratificados por contribuir con las prioridades organizativas. Estos incentivos pueden apoyar roles híbridos para docentes, la evaluación entre pares, una mayor autonomía, tiempo extendido para la colaboración significativa, y el desarrollo profesional basado en necesidades. Las políticas federales, estatales y distritales no deben sólo alentar sino que deben estimular los sistemas de compensación para trazar un menú de opciones que incluya incentivos financieros alternativos tales como créditos impositivos, asistencia para la vivienda, y clemencia en las hipotecas.

Además, las políticas deben avanzar con sistemas de compensación estratégica que ofrezcan incentivos para que los docentes efectivos, como equipos, se muden y permanezcan en escuelas de alta necesidad por lo menos durante 5 años. Dada la necesidad de asegurar que las escuelas de alta necesidad tengan una facultad de enseñanza estable para lograr estrategias complejas y de largo plazo, debemos desalentar los programas que promueven la contratación de docentes itinerantes.

3. Crear las condiciones de trabajo que permitan a los docentes enseñar efectivamente

El pago adicional por enseñar en escuelas de alta necesidad será siempre una solución parcial. Otros incentivos atados a las condiciones de trabajo y a las oportunidades profesionales será igualmente importantes, posiblemente serán más importantes. La creación de ambientes escolares que apoyen este tipo de enseñanza efectiva va más allá de

las condiciones de trabajo tradicionales tales como el tiempo, el tamaño de la clase, y la duración de la jornada de trabajo. Basándonos en una amplia gama de evidencia, estas “oportunidades para enseñar efectivamente” incluirían: (1) directivos que cultiven y adopten el liderazgo docente; (2) tiempo y herramientas para que los docentes aprendan unos de otros; (3) preparación y recursos especializados para las escuelas, las materias y los alumnos de mayores necesidades; (4) que no se asignen puestos de enseñanza para docentes que no son del campo; (5) cargas de enseñanza que estén diferenciadas en base a la diversidad y a la movilidad de los alumnos; (6) oportunidades para asumir riesgos; (7) integración de los servicios de apoyo académicos, sociales, y de salud para los alumnos, y (8) edificios escolares seguros y bien mantenidos.

4. Elevar mejores prácticas y políticas que incentiven la excelencia y la equidad en la escuela

Las políticas federales, estatales y locales deben permitir la implementación matizada de prácticas y políticas que incentiven la excelencia y la equidad en la escuela. Estas políticas deben dar cuenta de los diferentes contextos que requieren de diferentes abordajes. Los tomadores de decisión en política educativa deben aprender de lugares donde las escuelas de alta necesidad contraten a docentes bien preparados, usen incentivos para expandir la pericia docente, y creen condiciones que promuevan el aprendizaje de alta calidad para todos los alumnos. Sin embargo, muchos de estos ejemplos están representados por programas boutique aislados, liderados por administradores fuera de lo común y docentes, así como también por líderes de la comunidad que trabajan en tiempo y forma para asegurar la excelencia y la equidad para todos los alumnos.

Apoyarse en educadores fuera de lo común no es sostenible ni escalable, particularmente dada la creciente diversidad de los 55 millones de alumnos que hay en EE.UU. Que requerirán docentes aún mejor preparados y sistemas de apoyo entrelazados en el futuro. La actual perspectiva de mescolanza para con los incentivos docentes debe dar paso lo que Linda Darling-Hammond ha llamado el Plan Marshall para la Enseñanza.⁵⁹ Los políticos, los que ejercen la enseñanza y el público necesitan imágenes mucho mejores del sistema a cómo se ve hoy día, así como también las herramientas necesarias para su desarrollo.

Tanto el *know how*, *el entendimiento*, técnico como la voluntad política se forjarán hacia adelante. Hace falta producir guías más detalladas para mostrar a los profesionales cómo implementar los cambios necesarios. Hace falta contar más historias multimediales para ayudar a los tomadores de decisión en política educativa y al público a que aprendan por qué estos cambios son necesarios. El gobierno federal puede jugar un rol de catalizador al elevar estas mejores prácticas y políticas al pueblo estadounidense—que según información de una encuesta reciente tiene confianza en la actual fuerza de trabajo docente⁶⁰—y ayudar a los tomadores de decisión a nivel estatal y local a sortear bareras técnicas y políticas para implementar cambios difíciles en nuestro sistema de desarrollo docente.

Como nación, sabemos mucho más acerca de cómo crear calidad escolar, equidad e incentivos para los docentes y los alumnos en las escuelas de alta necesidad que lo que uno

podría suponer si se basa solamente en las acciones limitadas y a menudo mal aconsejadas de los profesionales y los tomadores de decisión en la esfera política. Es tiempo de echar por la borda presunciones falsas y ser honestos acerca de las medidas parciales que los políticos toman en nombre del ser expeditivos. Es tiempo de hacer lo correcto para los docentes y los alumnos que lo merecen.

Notas y referencias

- 1 Hanushek, E. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100(1), 84–117.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- 2 Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Cavalluzzo, L. (2004). *Is National Board Certification an effective signal of teacher quality?* Alexandria, VA: CNA Corporation.
- Goldhaber, D. & Anthony, E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed?* Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education, University of Washington.
- Humphrey, D.C., Koppich, J.E. & Hough, H.J. (2005, marzo 3). Sharing the wealth: National Board Certified Teachers and the students who need them most. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (18). Último acceso en agosto 14, 2011, en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n18/>.
- 3 Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Cavalluzzo, L. (2004). *Is National Board Certification an effective signal of teacher quality?* Alexandria, VA: CNA Corporation.
- Goldhaber, D. & Anthony, E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed?* Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education, University of Washington.
- Humphrey, D.C., Koppich, J.E. & Hough, H.J. (2005, marzo 3). Sharing the wealth: National Board Certified Teachers and the students who need them most. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (18). Último acceso en agosto 14, 2011, en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n18/>.
- 4 Ingersoll, R.M. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, 28(2), 26-37.
- Mayer, D.P., Mullens, J.E., & Moore, M.T. (2002). *Monitoring school quality: An indicators report*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Último acceso en diciembre 1, 2011, en <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001030.pdf>.
- 5 Boyd, D. J., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J.H. (2008). *The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools*. NBER Working Paper No. 14021. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

- 6 Shaker, P. (2010). *Research Summary "Great Teachers and Great Leaders*. In Mathis, W. J. & Welner, K. G. (Eds.) (2010). *The Obama Education Blueprint: Researchers Examine the Evidence* (pp. 23-32). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- 7 McNeil, M. (2011, Aug. 9). 36 states to apply for Race to Top. *Education Week*. Último acceso en diciembre 1, 2011, en <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/08/10/37brief-6.h30.html> (se requiere suscripción).
- 8 Johnson, S.M. & Papay, J. (2010). *Redesigning Teacher Pay: A System for the Next Generation of Educators*. Economic Policy Institute. Último acceso en julio 25, 2011, en http://www.epi.org/publications/entry/book-redesigning_teacher_pay/.
- 9 Johnson, S.M. & Papay, J. (2010). *Redesigning Teacher Pay: A System for the Next Generation of Educators*. Economic Policy Institute. Último acceso en on julio 25, 2011, en http://www.epi.org/publications/entry/book-redesigning_teacher_pay/.
- 10 Adamson, F. & Darling-Hammond, L. (2011). *Addressing the inequitable distribution of teachers: What it will take to get qualified, effective teachers in all communities*. Washington, DC: Center for American Progress.
- 11 Berry, B. (2009). *Children of poverty deserve great teachers: One union's commitment to change the status quo*. Washington, DC: National Education Association.
- 12 Shulman, L. (2004). Seek Simplicity . . . and Distrust It. *Education Week*, 24,(39), 36, 48. Último acceso en diciembre 1, 2011, en <http://www.edweek.org/ew/articles/2005/06/08/39shulman.h24.html> (se requiere suscripción).
- 13 Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley.
- 14 Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- 15 Lawler, E. E. (2008, mayo). *Strategic talent management: Lessons from the corporate world*. Madison, WI: Consortium for Policy Research in Education. Último acceso en diciembre 12, 2011, en <http://www.smhc-cpre.org/download/33/>.
- 16 Murnane, R. & Cohen, D. (1986, febrero). Merit pay and the evaluation problem: Why most merit pay plans fail and a few survive. *Harvard Educational Review*, 56, 1-17.
- Cuban, L. & Tyack, D. (2000, verano). Merit pay: Lessons from history. *Rethinking schools*, 14(3). Último acceso en agosto 14, 2011, en http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/14_03/hist143.shtml (se requiere suscripción).
- 17 Braun, H. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models*. Princeton, NJ: Education Testing Service.
- McCaffrey, D.M., Lockwood, J.R., Mariano, L. & C. Setodji (2005). Challenges for value-added assessment of teacher effects. In R. Lissitz (Ed.) *Value added models in education: Theory and applications*. Maple Grove, MN: JAM Press, 111–144.
- 18 Heneman H. G. & Milanowski, A.T. (1999). Teachers attitudes about teacher bonuses under school-based performance award programs. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 327–341.
- 19 Springer, M. G. (ed.) (2009) *Performance Incentives: Their Growing Impact on American K–12 Education*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

- Johnson, S.M. & Papay, J. (2010). *Redesigning Teacher Pay: A System for the Next Generation of Educators*. Economic Policy Institute. Último acceso en julio 25, 2011, en <http://www.brookings.edu/press/Books/2009/performanceincentives.aspx> (se requiere compra).
- 20 Springer, M. G. & Winters, M. (2009). *New York City's School-Wide Bonus Pay Program: Early Evidence from a Randomized Trial* (working paper). National Center on Performance Incentives, Vanderbilt University.
- 21 U.S. Department of Education. (2010, julio 1). *Teacher Incentive Fund program description*. Último acceso en julio 25, 2011, en <http://www2.ed.gov/programs/teacherincentive/index.html>.
- 22 Springer, M.G., Lewis, J.L., Podgursky, M.J., Ehlert, M.W., Gronberg, T.J., Hamilton, L.S., Jansen, D.W., Stecher, B.M., Taylor, L.L., Lopez, O.S., & Peng, A. (2009). *Texas Educator Excellence Grant (TEEG) Program: Year Three Evaluation Report*. Nashville, TN: National Center on Performance Incentives.
- 23 Springer, M.G., Ballou, D., Hamilton, L., Le, V., Lockwood, J.R., McCaffrey, D., Pepper, M., & Stecher, B. (2010). *Teacher pay for performance: Experimental evidence from the project on incentives in teaching*. Nashville, TN: National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University. Último acceso en julio 25, 2011, en http://www.performanceincentives.org/data/files/gallery/ContentGallery/POINT_REPORT_9.21.10.pdf.
- 24 Marsh, J., Springer, M.G., McCaffrey, D.F., Yuan, K., Epstein, S., Koppich, J., Kalra, N., DiMartino, C., & Peng, X. (2011). *A Big Apple for Educators New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses*. Santa Monica: RAND Corp., xxv.
- 25 Marsh, J., Springer, M.G., McCaffrey, D.F., Yuan, K., Epstein, S., Koppich, J., Kalra, N., DiMartino, C., & Peng, X. (2011). *A Big Apple for Educators New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses*. Santa Monica: RAND.
- 26 Eckert, J. (2010). *Performance-based compensation: Design and implementation at six teacher incentive fund sites*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Último acceso en julio 25, 2011, en http://www.tapsystem.org/resources/resources.taf?page=ffo_rpts_eckert.
- 27 Kowal, J., Hassel, E., & Hassel, B. (2008). *Financial incentives for hard-to-staff positions*. Washington, DC: Center for American Progress.
- 28 National Council on Teacher Quality (2007). [Searchable database of collective bargaining information in more than 100 school districts]. *Teacher roles, rules and rights*. Último acceso en julio 25, 2011, en <http://www.nctq.org/tr3/>.
- 29 Berry, B. (2009). *Children of poverty deserve great teachers: One union's commitment to change the status quo*. Washington, DC: National Education Association.
- 30 Berry, B. (2009). *Children of poverty deserve great teachers: One union's commitment to change the status quo*. Washington, DC: National Education Association.
- 31 Center for Teaching Quality. (2006). *Recruiting and retaining teachers in Alabama: Educators on what it will take to staff all classrooms with quality teachers*. Carrboro, NC: Author.
- 32 Berry, B. (2009). *Children of poverty deserve great teachers: One union's commitment to change the status quo*. Washington, DC: National Education Association.

- 33 Humphrey, D.C., Koppich, J.E., & Hough, H.J. (2005, marzo 3). Sharing the wealth: National Board Certified Teachers and the students who need them most. *Education Policy Analysis Archives*, 13(18). Último acceso en junio 1, 2005, en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n18/>.
- 34 Berry, B. (2005). Recruiting and retaining board certified teachers for hard-to-staff schools: Creating policies that will work. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 290-297.
- 35 Berry, B. (2005). Recruiting and retaining board certified teachers for hard-to-staff schools: Creating policies that will work. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 290-297.
- 36 Fine, S. (2009, agosto 9). Why I left teaching behind (Originally published as: Schools need teachers like me. I just can't stay). *Washington Post*. Último acceso en julio 25, 2011, en <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/08/07/AR2009080702046.html>.
- 37 Moore Johnson, S., Harrison Berg, J., Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge, MA: The Project on the Next Generation of Teachers. Último acceso en julio 25, 2011, en http://assets.aarp.org/www.aarp.org_/articles/NRTA/Harvard_report.pdf.
- 38 Moore Johnson, S., Kraft, M., & Papay, J. P. (2011). *How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement*. Cambridge, MA: The Project on the Next Generation of Teachers.
- 39 Bryk, A.S., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2009). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- 40 Goddard, Y. & Goddard, R. D. (2007, abril). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- 41 Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- 42 Jackson, C. K. & Bruegmann, E. (2009). *Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers*. NBER Working Paper 15202. Washington, DC: National Bureau of Economic Research.
- 43 Louis, K. S., Kruse, S. & Marks, H. (1996). Schoolwide professional community. In F. Newmann & Associates. *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality* (179-203). San Francisco: Jossey-Bass.
- Adamson, F. & Darling-Hammond, L. (2011). *Addressing the Inequitable Distribution of Teachers What It Will Take to Get Qualified, Effective Teachers in All Communities*. Washington, DC: Center for American Progress.
- 44 Cohen, D. K. & Hill, H. C. (2001). *Learning policy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- 45 Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- 46 Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- 47 Kang, N. & Hong, M. (2008). Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, 37(4), 200-207.

Darling-Hammond, L. (2010). *Education and the flat world*. New York: Teachers College Press.

48 Ingersoll, R.M. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, 28(2), 26-37.

49 Center for Teaching Quality (2006). *Recruiting and Retaining Teachers in Alabama: Educators on What it Will Take to Staff All Classrooms with Quality Teachers*. Carrboro NC: Author.

50 McMurrer, J. (2007, diciembre). *Choices, changes and challenges: Curriculum and instruction in the NCLB era*. Washington, DC: Center for Education Policy. Último acceso en julio 25, 2011, en <http://hub.mspnet.org/index.cfm/15374>.

51 Clotfelter, C. & Ladd, H. (1996). Recognizing and rewarding success in public schools. In H. Ladd (Ed.), *Holding schools accountable: Performance-based reform in education* (23-64). Washington, DC: The Brookings Institution.

Clotfelter, C., Ladd, H., Vigdor, J., & Aliaga, R. (2004), Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management* 23(2), 251-271.

52 Clotfelter, C., Ladd, H., Vigdor, J., & Aliaga, R. (2004), Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management* 23(2), 251-271.

53 Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban teachers: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62.

54 Berry, B. (2011). *Teaching 2030: What we must do for our students and our public schools -- now and in the future*. New York: Teachers College Press.

55 Boyd, D. Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005, febrero). *The impact of assessment and accountability on teacher recruitment and retention: Are there unintended consequences?* Albany, NY: Teacher Policy Research. Último acceso en julio 25, 2011, en http://www.teacherpolicyresearch.org/portals/1/pdfs/Impact_of_Assessment_and_Accountability_on_Teacher_Recruitment_and_Retention.pdf.

56 Ginsberg, R. & Berry, B. (1990). Experiencing school reform: The view from South Carolina. *Phi Delta Kappan*, 71(7), 549-552.

Ginsberg, R., & Berry, B. (1998). The capability for enhancing accountability. *Educational Policy*, 12(2), 48-66.

57 Hout, M. & Elliott, S.W. (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Washington, DC: National Research Council.

58 McLeod, B. (n.d.) *Quotes from H. L. Menken*. Último acceso en julio 25, 2011, en <http://www.watchfuleye.com/mencken.html>.

59 Darling-Hammond, L. (2007, enero 9). A Marshall Plan for teaching: What it will really take to leave no child behind. *Education Week*, 26(18). Último acceso en julio 25, 2011, en <http://www.edweek.org/ew/articles/2007/01/10/18hammond.h26.html> (se requiere suscripción).

60 Phi Delta Kappa (2011). Highlights of the 2011 PDK/Gallup Poll: *What Americans said about the public schools*. Último acceso en agosto 14, 2011, en <http://www.pdkintl.org/poll/media/PDK-Poll-Report-2011.pdf>.