



ISSN: 0718-6002

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

N° 55

Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes

Junio 2011

Alejandro Morduchowicz*

***Alejandro Morduchowicz** es docente y consultor del IIPE-UNESCO, Buenos Aires, miembro de la red del Grupo de Trabajo Desarrollo de la Profesión Docente, de PREAL.

Este trabajo fue concluido en diciembre de 2010, preparado para el subgrupo de Salarios, del Grupo de Trabajo Desarrollo Profesional Docente del PREAL. Contó con la colaboración de Víctor Volman en la recopilación y sistematización de las experiencias. Se agradece la valiosa información aportada por Gustavo Arcia, Nathalia Cassettari, Paula Louzano, Cecilia Rossel y Denise Vaillant, así como los comentarios de Emiliana Vegas y de los participantes del cuarto encuentro del subgrupo de Salarios.

Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad del autor y no representan necesariamente al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

PREAL

Serie Documentos N° 55

Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes

Alejandro Morduchowicz

© 2011 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

Este documento puede ser descargado [Aquí](#) desde el sitio de PREAL, un proyecto conjunto de CINDE y el Diálogo Interamericano

CINDE

Santa Magdalena 75, piso 10, oficina 1002, Providencia

Santiago, Chile

Tel.: 56-2-3344302

INTER-AMERICAN DIALOGUE

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, D.C., 20036

Tel.: 202-822-9002

E-mail: infopreal@preal.org

ISSN 0718-6002

Primera edición: junio 2011

Publicado en Chile

Edición & Diseño:

Sofía Törey & Verónica Zurita

ÍNDICE

Introducción	5
 I. Incentivos basados en conocimientos y habilidades	7
Experiencias seleccionadas de América Latina	7
2. Otras experiencias seleccionadas	14
 II. Incentivos basados en los resultados de los alumnos	17
1. Experiencias seleccionadas de América Latina	18
2. Otras experiencias seleccionadas	20
 III. Incentivos para la formación inicial y continua	21
1. Experiencias seleccionadas de América Latina	22
2. Otras experiencias seleccionadas	23
 IV. Incentivos para enseñar en escuelas en medios difíciles	24
1. Experiencias seleccionadas de América Latina	25
2. Otras experiencias seleccionadas	25
 V. Incentivos para enseñar determinadas materias	26
VI. Otras experiencias de incentivos	27
Comentarios finales	29
Cuadros de síntesis	31
Normativa oficial consultada	35
Bibliografía	35

INTRODUCCIÓN

A la luz de la variada gama de experiencias, los incentivos salariales les importan a los docentes. Su diversidad refleja la cantidad de situaciones que se pretende promover y reconocer. Razones no faltan: tanto conceptual como tácticamente, las escalas uniformes de remuneraciones no permiten distinguir a los buenos de los malos profesionales. Cuando esto sucede, se pone en riesgo la atracción y retención de los mejores y, por esa vía, el objetivo de calidad y equidad educativas.

Si bien la creatividad se encuentra a la orden del día, la mayoría de las medidas apuntan a estimular unas pocas situaciones:

- El conocimiento y las habilidades.
- El desempeño de los alumnos.
- La formación docente.
- El trabajo en escuelas en contextos desfavorables.
- Y la cobertura de determinadas disciplinas (OCDE, 2009).

Como se verá, también hay otros tipos de incentivos adicionales, tales como los que procuran disminuir el ausentismo o la dedicación exclusiva a la enseñanza. En esencia, las mayores remuneraciones pueden plasmarse como:

- Adicionales explícitamente diferenciados según el concepto que buscan atender.
- O diferenciales salariales entre los escalones en que se puede dividir la carrera magisterial, conforme el estadio de desarrollo profesional que hubiera alcanzado el docente.

El objetivo de este trabajo es presentar algunos de los programas implementados en distintos países en los últimos lustros. Para eso se sigue la clasificación temática aludida. Cada una de las secciones del documento presenta varios ejemplos de propuestas alternativas. A su vez, en cada apartado se distingue, en especial, lo que está sucediendo en América Latina.

La selección se basó, principalmente, en el deseo de reflejar la heterogeneidad de situaciones y en la correspondencia entre los diagnósticos y las propuestas. Por eso, aun cuando en algunos ejes hay suficientes antecedentes para explayarse más, se optó por seleccionar los casos distintivos o, en el otro extremo, los casos representativos de la tendencia más general. Pero estas últimas ocasiones han sido las menos frecuentes: la disponibilidad de información constituye, como siempre, una fuerte restricción a los objetivos buscados. Por eso mismo no se trata de un análisis comparado.

No hay pretensión normativa en la inclusión de las acciones reseñadas. Sobre todo porque se abordan los aspectos generales de su diseño, no su impacto. Por ello, *a priori*, no es deseable ni posible juzgar si se trata de buenas o malas prácticas. En tal sentido, quizás la práctica que más se pueda ponderar sin mayores controversias sea la búsqueda de alternativas frente a los problemas detectados. Si bien algunas políticas se agrupan en una misma categoría, se observan particularidades que hacen que estas propuestas sean difícilmente trasplantables tal como han sido desarrolladas en su contexto originario. Como en otros tantos casos, su eventual adaptación debe contemplar los diversos contextos históricos, sociales, económicos y culturales. De no ser así, resultaría difícil comprender por qué hay países en los que cuesta tanto no solo implementar, sino incluso discutir, algunos de los temas aquí tratados.

LOS INCENTIVOS SALARIALES EN EDUCACIÓN

Si no hubiese sustento conceptual y evidencia que lo corroborase, los reconocimientos financieros por conceptos tales como el buen desempeño y las mayores competencias podrían plantear serios problemas éticos: ¿por qué abonar sumas adicionales por algo que debería acontecer en forma natural? Así, por ejemplo, resultarían extraños los bonus salariales a los docentes por preparar clases o corregir exámenes. Pero ya casi es moneda corriente reflexionar o proponer cambios en las carreras

La prioridad otorgada a los criterios igualitarios por sobre otros principios impide la diferenciación salarial entre docentes de un mismo nivel educativo si no se debe a su situación particular de revista o estadio dentro de la carrera.

magisteriales o introducir pagos adicionales que contemplen, entre otros, los mejores resultados escolares.

La teoría económica estándar ofrece algunos argumentos orientadores para situar la cuestión en un plano diferente al filosófico. En líneas generales, según el caso, podría tratarse de: desequilibrios entre la oferta y la demanda; o diferente disponibilidad de información de empleados y empleadores (las consideraciones teóricas de este documento se basan en Morduchowicz, 2009).

En lo que se refiere a la brecha en el mercado de trabajo, situaciones típicas de escasez serían la falta de profesores en determinadas disciplinas como Matemática, Física y Química. Si el origen del desequilibrio fuera que las remuneraciones no son atractivas en términos relativos a otros sectores, la prescripción sería inmediata. Detectada la causa, habría que actuar en consecuencia. Aun más, si se tratase de un mercado de competencia perfecta, la teoría concluye que ni siquiera debería intervenir: el aumento salarial para atraer a docentes para esas materias sería automático, pues la demanda excedería la oferta. Luego, la provisión de docentes idóneos dependerá de los eventuales ajustes temporales necesarios para su formación.

Pero, lejos de eso, el sector presenta numerosos factores institucionales que limitan una solución tan expedita. Entre ellos están la fuerte presencia del sector público, las normas que regulan el ejercicio profesional, los sindicatos docentes y la fijación de escalas salariales (con independencia de si son o no fruto de una negociación). Además, la prioridad otorgada a los criterios igualitarios por sobre otros principios impide la diferenciación salarial entre docentes de un mismo nivel educativo si no se debe a su situación particular de revista o estadio dentro de la carrera (p.ej. antigüedad o zona).

En cuanto a los problemas de información, aquí la situación se diferencia según se trate de la etapa anterior a su incorporación, o cuando ya están trabajando. Aunque en ambos casos el común denominador es el mismo: el empleador no cuenta con toda la información necesaria y suficiente sobre el postulante, ni al momento de la contratación ni durante el ejercicio de la docencia.

En el primer caso, los bajos y uniformes salarios provocarían un proceso de autoselección por el cual se desestimularía a eventuales aspirantes con potencial buen desempeño o mejores perspectivas de ingresos en otros sectores. Si se establecieran salarios más altos para atraerlos, las características del reclutamiento estandarizado y a gran escala permitirían que los de medio o mal desempeño se beneficiasen de esa mejor remuneración. El desafío –más allá de la restricción presupuestaria– no sería tanto el pago en sí mismo, sino elevar la exigencia durante la formación docente, desarrollar una adecuada selección de personal y elevar los requisitos al momento de su titularización. No pocos de los inconvenientes posteriores se originan antes del ingreso definitivo a la docencia. Finlandia es el ejemplo emblemático de un sistema educativo que habría logrado congeniar y superar estas distintas circunstancias.

Esto no significa que no se cuente con buenos docentes. Precisamente, para corregir los déficit de la etapa previa, se postulan los incentivos salariales. Son el intento de promover y reconocer a docentes capaces, atraídos al sector con independencia de los ingresos alternativos o las diferentes oportunidades de desarrollo personal y profesional en otras áreas. Esto no ha estado exento de debate y preocupación, tanto para analistas como para formuladores de política y representantes gremiales. Por un lado, si no existiesen esos diferenciales salariales, se estaría abonando menos que lo que les corresponde a los buenos docentes; en términos económicos, su salario sería inferior a su productividad. Por el otro, un mal diseño o implementación puede llevar al fracaso la mejor de las intenciones. Por eso, contemplados y aceptados por la teoría, los incentivos a los docentes suelen ser observados u objetados en la práctica.

Esto coloca a la faz instrumental en un lugar decisivo. De ahí la necesidad de indagar lo que está ocurriendo en los sistemas educativos alrededor de este tema.

I. INCENTIVOS BASADOS EN CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES

Una de las características más extendidas de las estructuras salariales docentes es que son definidas de manera centralizada. Entre sus principales ventajas se puede señalar que:

- Son objetivas y, por lo tanto, no están sujetas a discrecionalidad por parte de ninguna autoridad.
- El salario es predecible, ya que desde el ingreso a la carrera se puede conocer lo que se va a percibir en el futuro.
- Su administración y comprensión por parte de los docentes es sencilla.
- Reducen, y hasta eliminan, la competencia entre docentes, aunque no proveen mecanismos que favorezcan la cooperación entre ellos.

Adicionalmente, tienen un rasgo de justicia al remunerar igual a docentes con similares atributos (experiencia, título, desempeño). Desde un punto de vista pedagógico, la mayor ventaja de este tipo de escalas es que si bien no fomentan la iniciativa individual, tampoco la inhiben.

Las desventajas de esas escalas no son menores que los aspectos positivos. Aun más, su importancia es tal que la corriente generada a favor de su transformación se origina, precisamente, en esas falencias. Algunas de estas desventajas se refieren a que:

- Docentes mediocres tienen la misma remuneración que otros con mejor calificación, preparación y compromiso con su trabajo.
- Docentes con títulos vinculados a la docencia de mayor graduación que la magisterial reciben el mismo pago que aquellos que no siguen estudios superiores.
- Docentes con mayor experiencia no son aprovechados –ni remunerados– en trabajos más desafiantes y difíciles de llevar a cabo.
- El régimen de compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas.
- Las estructuras vigentes pagan lo mismo por diferentes esfuerzos y aptitudes.

Además, las escalas salariales uniformes implican que se considere a la docencia como un trabajo más, y no como una carrera profesional, lo que se suma a los impedimentos para atraer a perfiles deseosos de progreso (Harris, 2007).

Frente a este diagnóstico, los sistemas educativos han comenzado a cambiar sus carreras magisteriales o a introducir bonus salariales.

1. Experiencias seleccionadas de América Latina

En **Chile** existe la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) desde 2002. Es un proceso voluntario que busca reconocer el mérito profesional de los docentes de establecimientos primarios y secundarios. La postulación puede realizarse hasta dos veces en un mismo tramo de la carrera docente. La evaluación consiste en una carpeta (*portafolio*) con la preparación de las clases, un video de una clase, y una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

Los docentes AEP obtienen una retribución económica que equivale, aproximadamente, al décimo tercer sueldo durante diez años contados desde el año de la postulación. La asignación se pierde si el docente pasa a otro tramo de la carrera debido a la antigüedad. Estos tramos se definen en la Tabla 1.

Los incentivos salariales son el intento de promover y reconocer a docentes capaces, atraídos al sector con independencia de los ingresos alternativos o las diferentes oportunidades de desarrollo personal y profesional en otras áreas.

Tabla 1. Tramos considerados para la Asignación de Excelencia Pedagógica. Chile

Tramo 1	Docentes que cuenten con uno y hasta cinco bienios de ejercicio profesional
Tramo 2	Docentes que cuenten con seis y hasta diez bienios de ejercicio profesional
Tramo 3	Docentes que cuenten con 11 y hasta 15 bienios de ejercicio profesional
Tramo 4	Docentes que cuenten con 16 bienios y más de ejercicio profesional

Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Educación de Chile.

Los beneficios económicos aumentan con la antigüedad del docente al momento de la postulación. En 2009, el 55% de los postulantes estaba en el primer tramo, mientras que solo el 4% se encontraba en el cuarto (Ministerio de Educación de Chile, 2008 y www.mineduc.cl).

Cada año, el Ministerio de Educación determina las asignaturas cuyos docentes pueden postularse a la AEP. En 2003, por ejemplo, en el segundo ciclo de la educación básica, solo podían postularse los docentes de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En 2006 también se incluyó Inglés, Educación Física, Artes Visuales y Artes Musicales. En 2009, con la inclusión de Educación Tecnológica, Religión Católica y Religión Evangélica, ya eran 11 materias. En ese último año, de los 1.815 postulantes solo 319 lograron la acreditación.

También en **Chile** existe, desde 2004, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Está basado en la evaluación obligatoria cada cuatro años de los docentes mediante estándares nacionales presentes en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE). El texto del MBE lo describe como un “orientador para el docente sobre lo que se espera de él”. Del mismo se deriva un sistema de incentivos.

Incluye cuatro dominios que abarcan distintos aspectos del proceso educativo:

- Preparación de la enseñanza.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Responsabilidades profesionales.

Dentro de cada dominio se encuentran los criterios necesarios que contienen, a su vez, a los descriptores. Cada componente está detallado en el MBE.

Al momento de evaluar a los docentes, se otorga una nota a cada descriptor de cada criterio que, a su vez, compone cada dominio. Esta nota puede ser: insatisfactoria, básica, competente y destacada.

Esta evaluación tiene cuatro componentes:

- Una autoevaluación, que representa el 10% de la evaluación.
- Un informe de referencia de terceros (director de la escuela y jefe técnico pedagógico) con un peso del 10%.
- Una evaluación de un par de un centro educativo diferente, con una ponderación del 20%.
- Una carpeta (*portafolio*) que representa el 60%, que permite mostrar cómo el docente hizo frente a los programas de las materias y contiene un video de una hora de clase, que puede ser el mismo presentado para la AEP.

El docente que obtiene una de las dos peores calificaciones –básica o insatisfactoria– debe capacitarse para mejorar. La evaluación identifica los puntos sobre los cuales debe trabajar en los planes de superación profesional. Quien obtiene la calificación insatisfactoria debe volver a presentarse a la evaluación al año siguiente, luego de haber seguido la capacitación. En caso de volver a obtener

dicho resultado, debe dejar de manera temporaria su puesto en el establecimiento donde trabaja y seguir una formación de superación profesional a tiempo completo, luego de la cual vuelve a ser evaluado. En caso de obtener por tercera vez el resultado insatisfactorio, el profesional deja de ser docente.

Si el docente obtiene una de las dos mejores calificaciones –destacada o competente–, puede rendir un examen de conocimiento sobre la/s materia/s que enseña para obtener la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Este adicional salarial se otorga de manera trimestral y representa entre el 5% y el 25% de la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN). Este porcentaje varía en función del resultado de la evaluación docente y según el resultado de la prueba AVDI, de acuerdo a la tabla 2.

Tabla 2. Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Chile

		Resultado Prueba AVDI		
		Destacado	Competente	Suficiente
Resultado Evaluación del Desempeño Profesional Docente	Destacado	25% de la RBMN	15% de la RBMN	5% de la RBMN
	Competente	15% de la RBMN	15% de la RBMN	5% de la RBMN

RBMN: Remuneración Básica Mínima Nacional.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile.

La prueba AVDI puede ser rendida solo una vez dentro de los 36 meses luego de la evaluación docente. Este bonus es percibido por el docente por cuatro años como máximo (en función de la fecha que el docente haya elegido para rendir la prueba escrita). Luego debe ser evaluado otra vez. Dado que esta prueba es la misma que la que se toma en las pruebas AEP, un docente puede postularse, por ejemplo, a AEP 2010 y a AVDI 2010, rendir la prueba única y, en caso de obtener resultados satisfactorios, optar por ambos adicionales salariales.

Al docente que no alcanza la nota suficiente para obtener un bonus en la prueba AVDI, no se le modifica su resultado de la evaluación docente. A manera de premio de consuelo para los postulantes de AVDI, el solo hecho de rendir la prueba se traduce en un pago de 50.000 pesos chilenos, que equivale a alrededor de cinco horas de un profesor de nivel medio.

Manzi (2008) afirma que, a diferencia de los programas basados en el valor agregado, el MBE permite identificar qué hace un buen docente. De hecho, al cruzar los resultados obtenidos por los docentes con los de las pruebas estandarizadas del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), Eisenberg (2008, citado por OCDE, 2009), Leon (2008) y Manzi *et al.* (2008) encuentran que los alumnos con los docentes mejor calificados obtienen los mejores resultados en las pruebas nacionales.

La Carrera Magisterial de **México** es un sistema de promoción horizontal integrado por cinco niveles (de A a E), con un estímulo económico creciente con el nivel. Además, diferencia tres vertientes:

- Primera vertiente: docentes frente a grupo.
- Segunda vertiente: personal directivo y de supervisión.
- Tercera vertiente: personal docente que realiza actividades técnico-pedagógicas (ver sitio web de la Secretaría de Educación Pública de México).

El programa ofrece incentivos a los docentes que quieran:

- Ser evaluados cada año por sus pares, directores de escuela y un representante sindical.
- Participar en formaciones profesionales y ser evaluados sobre su contenido.
- Ser evaluados sobre el conocimiento de la materia que enseñan.
- Ser evaluados sobre la base de los resultados obtenidos por sus alumnos en los exámenes nacionales.

Si el docente obtiene una de las dos mejores calificaciones –destacada o competente–, puede rendir un examen de conocimiento sobre la/s materia/s que enseña para obtener la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI).

Los docentes reciben puntos por todas estas acciones. Además, reciben puntos por antigüedad y por el diploma alcanzado en su formación inicial, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Factores considerados en los incentivos de la Carrera Magisterial. México

		Puntajes máximos por vertiente		
		1ra	2da	3ra
Factores	Antigüedad	10	10	10
	Grado académico	15	15	15
	Preparación profesional	28	28	28
	Cursos de actualización y superación profesional	17	17	17
	Desempeño profesional	10	10	10
	Aprovechamiento escolar	20	--	--
	Desempeño escolar	--	20	--
	Apoyo educativo	--	--	20
	Total	100	100	100

Fuente: Secretaría de Educación Pública de México.

Sobre un total de 100 puntos, los docentes clasificados en el nivel A de la Carrera comienzan a recibir adicionales salariales a partir de los 70 puntos. Este puntaje les otorga un adicional de 20% del salario de base. En el mejor nivel, el E, los docentes perciben con el mismo puntaje un bonus de 150% del salario de base. En cualquiera de los niveles, una vez logrado un incentivo, se mantiene por el resto de la carrera.

Dado que los tests a los alumnos otorgan un máximo de 20 puntos, el programa es un estímulo para mejorar los resultados de los estudiantes si y solo si los docentes obtienen más de 50 puntos antes de considerarse los puntos por los exámenes de los alumnos. Si obtienen menos de 50 puntos, aunque se obtenga el máximo puntaje en los exámenes de los alumnos, los docentes no pueden recibir el dinero (McEwan y Santibañez, 2005; Santibañez *et al.*, 2007).

En **Colombia**, hasta 2002, la carrera docente se regía solo por el Escalafón Docente de 1979. Esta situación, no muy distinta de las características del grueso de carreras docentes de América Latina, ubicaba a la antigüedad como el principal canal de movilidad que llevaba al docente a avanzar en una carrera profesional en la que el peldaño más alto no involucraba trabajo de aula (Decreto 2.277/79).

Este escenario cambió cuando se constituyó un nuevo sistema de clasificación de los maestros y directivos docentes estatales en la escala salarial de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias. El nuevo escalafón permite la inscripción de normalistas superiores, licenciados en educación y profesores no titulados. Está conformado por tres grados (1, 2 y 3) establecidos según la formación académica. A su vez, están compuestos por cuatro niveles salariales cada uno (A, B, C y D) (Decreto 1.278/02).

La carrera concebida en esta norma contiene los principales elementos que establece el modelo escalar:

- El escalafón incluye tres niveles propedéuticos que estipulan los requisitos para avanzar al siguiente y las remuneraciones que le son asignadas.
- Contempla la evaluación, la capacitación y el tiempo como factores interdependientes para el ascenso.
- La titularidad se concibe como un avance en el desarrollo profesional del docente (Bautista Macia, 2009).

En el grado 1 se ubican los normalistas superiores. En el primer nivel salarial están quienes superen el período de prueba. Los niveles salariales pueden ser superados en orden secuencial con los resultados de la evaluación de competencias. En caso de querer cambiar de grado, se debe obtener el título académico requerido para dicho grado (Decretos 1.278/02 y 2.715/09).

Al grado 2 ingresan los licenciados en educación o profesionales con títulos diferentes que tengan posgrado en educación o hayan realizado un programa de pedagogía. Los niveles salariales superiores y el grado 3 se alcanzan de la manera descrita en el párrafo anterior (Decretos 1.278/02 y 2.715/09).

El grado 3 es el último del escalafón. Para ingresar, los docentes deben ser licenciados en educación o profesionales, con título de maestría o doctorado en un área afín a la que van a desempeñar. Los cuatro niveles salariales pueden ser alcanzados de la misma manera que en los grados anteriores (Decretos 1.278/02 y 2.715/09).

El nuevo sistema se resume en la tabla 4 con los salarios correspondientes a 2009.

Tabla 4. Clasificación de los maestros y directivos docentes estatales en la escala salarial. Colombia, 2009

Título	Grado	Nivel Salarial	Asignación Básica Mensual (en pesos colombianos)		Asignación Básica Mensual (930.658=100)	
Normalista Superior o Tecnólogo en Educación	1	A	930.658		100	
		B	1.186.330		127	
		C	1.529.267		164	
		D	1.865.795		200	
Licenciado o Profesional no Licenciado	2		No especializado	Especializado	No especializado	Especializado
		A	1.171.300	1.273.124	126	137
		B	1.530.452	1.626.608	164	175
		C	1.787.546	2.015.156	192	217
		D	2.136.117	2.384.804	230	256
Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o Doctorado	3		Maestría	Doctorado	Maestría	Doctorado
		A	1.862.356	2.470.559	200	265
		B	2.205.102	2.900.130	237	312
		C	2.727.170	3.662.123	293	393
		D	3.159.984	4.203.996	340	452

Fuente: Decreto 1.238/09.

Al superar el período de prueba, los nuevos docentes se ubican en el nivel A del grado que les corresponda según el título académico. Después de tres años de servicio pueden ser reubicados en el nivel salarial siguiente o ascender de grado, siempre que tengan un resultado satisfactorio en la respectiva evaluación de competencias o, en el caso de querer ascender de grado, un título académico de mayor nivel (Decreto 2.715/09).

La evaluación permanente es un elemento destacado en el nuevo estatuto. Para ingresar, ascender y permanecer en el sistema, los docentes deben demostrar, a través de la evaluación de competencias, que están capacitados para dar sus clases o para dirigir la institución.

Para obtener la reubicación de nivel salarial el evaluado debe:

- Lograr una calificación sobresaliente (superior al 80%).
- Haber obtenido un resultado satisfactorio en las evaluaciones de desempeño correspondientes a los años anteriores a la inscripción en un nuevo proceso de evaluación de competencias.
- Y haber permanecido como mínimo tres años en el servicio desde su ingreso luego del período de prueba.

La carrera se inicia con el concurso, un proceso que determina –mediante una evaluación de aptitudes, competencias, experiencia e idoneidad y una entrevista– que el aspirante está en condiciones de ocupar un cargo en la carrera docente. Una vez que ingresa, se hace un nombramiento por un período de prueba de un año, al final del cual debe presentarse a la primera evaluación que es de *desempeño laboral y de competencias*. Si el docente o directivo estuvo en el cargo por un período menor a cuatro meses, debe esperar hasta el año siguiente para realizar la evaluación.

Si el docente o el directivo obtiene una calificación igual o superior al 60%, el resultado es considerado satisfactorio y puede ser inscrito en el Escalafón Docente en el nivel A del grado que corresponda al mayor título académico obtenido.

En el caso que el aspirante a docente obtenga una nota inferior al 60%, es retirado del servicio, aunque puede presentarse a concursos posteriores. Lo mismo sucede con el aspirante a directivo, excepto si este se encontraba inscrito en el Escalafón Docente. En este último caso debe regresar a la docencia, lo que podría interpretarse como un retroceso en su carrera.

En segundo lugar, cada año se realizan las *pruebas de desempeño* a docentes y directivos que hayan servido por un término superior a tres meses en el año académico. La evaluación de los docentes la realiza el rector o el director, mientras que la de estos últimos la realiza su superior jerárquico. Para evaluar se pueden utilizar:

- Observaciones de clases.
- Entrevistas con pares.
- Encuestas a padres, alumnos y docentes.
- Autoevaluación.
- Criterios de análisis de información sobre los logros de los alumnos.

El docente que obtiene calificación insatisfactoria (inferior al 60%) en dos años consecutivos, es retirado del servicio. Sin embargo, puede volver al escalafón docente si concursa en la siguiente convocatoria y pasa el período de prueba. El directivo con calificación no satisfactoria debe regresar al aula si provenía de esta. En caso contrario, es retirado del servicio.

En tercer lugar, la *evaluación de competencias* se realiza cuando la entidad territorial lo considere conveniente, pero no debe transcurrir un período superior a seis años entre una y otra. Es voluntaria para docentes y directivos que quieran ascender de grado o cambiar de nivel.

Para obtener la reubicación de nivel salarial –es decir, el nivel B, C o D– el evaluado debe:

- Lograr una calificación sobresaliente (superior al 80%).
- Haber obtenido un resultado satisfactorio en las evaluaciones de desempeño correspondientes a los años anteriores a la inscripción en un nuevo proceso de evaluación de competencias.
- Y haber permanecido como mínimo tres años en el servicio desde su ingreso luego del período de prueba.

Para reubicarse en los grados, el aspirante debe:

- Alcanzar una nota sobresaliente.
- Tener el título académico exigido para el grado al que se aspira.
- Y lograr por lo menos la evaluación satisfactoria correspondiente al último período académico calificado antes de la inscripción en el nuevo proceso de evaluación de competencias.

En **Honduras**, en 1997, se sancionó un nuevo Estatuto que preveía un mismo salario básico para todos los cargos docentes y la introducción de cinco adicionales llamados *colaterales* que permitían realizar la diferenciación entre los puestos. Estos adicionales eran por:

- El puesto desempeñado.

- La antigüedad en la profesión.
- Los grados académicos adquiridos.
- Los méritos profesionales alcanzados.
- La zona de trabajo.

El Estatuto estuvo vigente entre 1997 y 2006 cuando, debido a fuertes confrontaciones entre el gobierno central y las organizaciones gremiales por constantes y sucesivas promesas de pago, se acordó el Programa de Ajuste Social y Calidad Educativa (PASCE). Este duró hasta 2009 y contenía incrementos al sueldo base, a los colaterales y un bono adicional a maestros elegibles (Arcia y Gargiulo, 2010).

Quizás el ítem más original de la norma de 1997 era el que se refería a méritos profesionales alcanzados. El sistema proponía la obtención de puntos por participar en eventos de actualización profesional, publicaciones, conferencias, congresos y dominar idiomas. Los puntajes correspondientes a cada acción estaban detallados en un Manual de puestos y salarios. Para estimular la superación permanente, los puntos acreditados solo tenían una validez de dos años, con excepción del dominio de idiomas que tenía una vigencia de cinco. Dicho manual señalaba el máximo que era posible computar por cada una de las actividades y así impedir que las acciones de una misma actividad pudieran acumularse para lograr un puntaje sin techo.

En la tabla 5 se puede observar dicho máximo para cada una de las actividades consideradas globalmente (la desagregación de los puntos según la duración horaria de los cursos, el tipo de participación en los congresos, etc., se puede consultar en el manual señalado).

Tabla 5. Puntajes máximos por méritos profesionales. Estatuto 1997. Honduras

Actividades	Puntaje Máximo	Porcentaje del total
Participación en eventos de actualización profesional (cursos)	42	18
Publicaciones científicas, literarias o educativas	64	28
Participación en congresos	24	10
Dominio de idiomas y dialectos como traductor oral o escrito	21	9
Certámenes ganados y participación como jurado	21	9
Labor pedagógica extraordinaria (de tipo comunitaria)	21	9
Colaboración <i>ad honorem</i> dentro y fuera de la institución	20	9
Representación de la institución en organismos nacionales o internacionales	17	7
Total	230	100*

Fuente: Elaboración propia sobre la base de FOMH (2001).

*La suma de las actividades puede no corresponder al 100% por redondeo.

Una vez consideradas las acciones que podían acreditar puntos por este colateral, se sumaban los puntos y, en función del resultado, se lo asociaba al porcentaje sobre el sueldo básico. Así, la escala de porcentajes en función de los puntos era la indicada en la tabla 6.

Tabla 6. Porcentajes sobre el sueldo básico asociados a puntaje de méritos. Honduras

50 a 99 puntos de méritos	10%
100 a 149 puntos de méritos	15%
150 a 199 puntos de méritos	20%
200 y más puntos de méritos	25%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de FOMH (2001)

Se trataba de un sistema menos concentrado en los resultados que en los procesos y que promovía la realización de actividades valoradas por los responsables de las conducciones educativas. Sin embargo, si bien se consideraba beneficiosa (y se buscaba promover con incentivos financieros) una serie de acciones para el desempeño de la profesión, el diseño no preveía ningún punitivo por su falta de prosecución. En otras palabras, si se consideraba importante el hecho de superarse y mejorar, el hecho de no hacerlo parecería neutro, ya que el adicional era cero en el caso de no seguir este tipo de acción.

En **Nicaragua**, entre 1996 y 2004, se introdujo un bono al desempeño. Equivalía a entre uno y dos salarios extra al año y se entregaba si el docente:

- Lograba asistencia perfecta y puntualidad.
- Obtenía el 90% de asistencia estudiantil diaria.
- Y retenía más del 75% de la matrícula inicial (Castro, 2004).

En 2002 se sancionó una ley de Participación Educativa que rigió hasta 2007. Transfirió a los padres y a la comunidad en general una cuota de responsabilidad en la gestión educativa y administrativa de cada establecimiento. El Consejo Directivo Escolar se convirtió en la máxima instancia de decisión. Estaba integrado por el director del centro educativo, cinco padres de familia, tres maestros y dos estudiantes. La ley lo autorizaba a usar hasta el 50% de los fondos disponibles (provenientes del pago de matrículas, aportes voluntarios, donaciones, intereses bancarios, eventos, alquiler del comedor o de fotocopidora, entre otros) para sobresueldos y otras compensaciones monetarias al personal (Castro, 2004).

En **Brasil**, dos Estados realizaron reformas en este sentido. En 2003, en **Minas Gerais** se decretó una evaluación obligatoria y anual que se aplica a todos los funcionarios públicos del Estado (Estado de Minas Gerais, 2003).

Se evalúan cuatro criterios con puntajes asociados (tabla 7). Quienes obtienen un puntaje igual a superior a 70 puntos, reciben un adicional salarial. Esta reforma también introdujo cambios en la carrera docente, ya que para ser promovido se necesita obtener la nota satisfactoria en al menos cinco evaluaciones de desempeño (Timo Alves, 2006; Estado de Minas Gerais, 2003).

En caso de obtener menos de 70 puntos, el comité describe las deficiencias observadas. Estos puntos débiles se trabajan en una capacitación especial. El docente pierde su trabajo si obtiene:

- Dos notas insatisfactorias sucesivas.
- Tres notas insatisfactorias en cinco evaluaciones.
- Cuatro notas insatisfactorias en diez evaluaciones (Timo Alves, 2006).

Tabla 7. Evaluación a funcionarios públicos. Minas Gerais, Brasil

Criterio	Puntaje (equivale a la ponderación en %)
Desempeño profesional	15
Relación interpersonal	15
Compromiso profesional e institucional	20
Habilidades técnicas y profesionales	50
Total	100

Fuente: Elaboración propia en base a SEPLAG/SEE (2009).

En **San Pablo**, en 2009 se crearon cinco niveles salariales. Al ascender un nivel, la remuneración se incrementa un 25% del salario inicial (determinado por el cargo). Es decir, en el segundo nivel de un determinado cargo se gana 1,25 veces el salario inicial de ese cargo. Al llegar al quinto nivel se obtiene el doble del salario inicial (Cassettari, 2009).

Para pasar de un nivel al siguiente hay dos prerequisites:

- Un mínimo de años de servicio en el nivel anterior al que se quiere acceder.
- Y una puntuación mínima en la evaluación del desempeño docente.

Esto se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Prerrequisitos por nivel salarial. San Pablo, Brasil

Nivel	Prerrequisitos
1	Inicio de ejercicio
2	Cuatro años en el nivel 1 + seis o más puntos en la evaluación
3	Tres años en el nivel 2 + siete o más puntos en la evaluación
4	Tres años en el nivel 3 + ocho o más puntos en la evaluación
5	Tres años en el nivel 4 + nueve o más puntos en la evaluación

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de San Pablo (2009).

Los profesores son evaluados cada año sobre la base de contenidos curriculares de sus disciplinas, conocimientos pedagógicos y prácticas didácticas. En el caso de los directores y supervisores se tiene en cuenta la gestión escolar, la administración y la supervisión. En la evaluación de todos los cargos se pondera el uso de nuevas tecnologías en la práctica profesional (Secretaría de Educación del Estado de San Pablo, 2009).

Solo el 20% de los docentes de cada nivel puede pasar al próximo en cada evaluación, incluso si todos cumplieron con los prerequisites establecidos. Así, el requisito que se suma es posicionarse en el 20% con mejor desempeño. Quienes satisfacen los prerequisites, pero no el requisito, pueden postularse al año siguiente sin obligación de volver a ser evaluados y conservando el puntaje obtenido (Cassettari, 2009).

En San Pablo, en 2009 se crearon cinco niveles salariales. Al ascender un nivel, la remuneración se incrementa un 25% del salario inicial (determinado por el cargo).

En la mayoría de los estados de Australia, en Gales y en Inglaterra se puso en práctica el programa *Advanced Skills Teachers* (AST) para recompensar a los docentes excelentes.

2. Otras experiencias seleccionadas

En **Singapur** se ofrecen bonus equivalentes a entre uno y tres meses de salario sobre la base de los resultados de una evaluación anual. Al principio del año lectivo, el *Enhanced Performance Management System* (EPMS) establece que evaluadores y evaluados deben tener una reunión para establecer objetivos de logros de los alumnos, desarrollo profesional, contribuciones a la escuela y a la comunidad. A mitad de año hay una nueva reunión. A fin de año hay una evaluación sobre la base de una carpeta con el trabajo y comentarios de otros docentes, de jefes del departamento de la asignatura que el docente enseña, del evaluador, del vice-director y del director del establecimiento. Las evaluaciones se basan en la experiencia y los puestos que el docente ocupó desde que comenzó la carrera. Los bonus pueden ser por excelencia individual o por contribuciones creativas al equipo, reducciones de costos del área o apoyo a sus pares; todos elementos tenidos en cuenta en las evaluaciones del EPMS (OCDE, 2009).

Tanto en **Zurich** y en **St. Gallen (Suiza)** como en **Baden-Wurtemberg** y en **Nordrhein-Westfalen (Alemania)**, los docentes deben ser evaluados para ascender en la carrera. En el primer cantón esto se aplica solo a docentes que están en la mitad de la carrera profesional. Los docentes son asesorados para una evaluación que, de resultar positiva, les permitirá un aumento de entre 1% y 3% durante los cuatro años siguientes. Los evaluadores son un equipo que representa al comité de la escuela y que observa al docente en el aula. Además, se realiza una entrevista con el docente evaluado y se estudia un informe hecho por el docente acerca de su *concepción pedagógica*. Si la evaluación es negativa, el docente puede volver a postularse para una nueva evaluación luego de un año de trabajo sobre las áreas que hayan sido identificadas como puntos débiles (Wagner *et al.*, 2004).

En **St. Gallen**, la estructura salarial se divide en cuatro grados con escalones dentro de cada uno. Los incrementos salariales de escalón a escalón son automáticos, pero los de grado no. Al finalizar un grado, el docente es evaluado para la promoción al siguiente (con su correspondiente aumento salarial). El docente se reúne con un evaluador del comité escolar para concertar los criterios de la evaluación. Esta se concentra en tres áreas:

- Organización y manera de enseñar.
- Interacción con los estudiantes, docentes y padres.
- Participación en formaciones.

Se divide en una autoevaluación y una evaluación externa, responsabilidad de uno de los miembros del comité escolar. En caso de desaprobación, el docente no será promovido al grado siguiente y, por lo tanto, no recibirá el incremento salarial (Wagner *et al.*, 2004).

En la mayoría de los estados de **Australia**, en **Gales** y en **Inglaterra** se puso en práctica el programa *Advanced Skills Teachers* (AST) para recompensar a los docentes excelentes. En el estado de **New South Wales (Australia)**, por ejemplo, donde el programa duró desde 1992 hasta 1999, se creó una cuota de acceso a la posición AST. Se elegía a estos docentes sobre la base de las contribuciones que ellos hacían al desarrollo profesional de otros docentes, al progreso de los alumnos, al compromiso con la mejora de los resultados educacionales de los estudiantes, al desarrollo del currículo y al apoyo a los nuevos docentes. Los docentes AST trabajaban la misma cantidad de horas que los otros docentes, pero realizaban más actividades y aceptaban más responsabilidades. La condición AST duraba un año y se traducía en una retribución de 1.200 dólares australianos (OCDE, 2009; Waterreus, s/f).

En 1998, **Gales** e **Inglaterra**, comenzaron con este programa. Para ser considerados AST, los docentes deben presentar una carpeta a ser analizada por un evaluador externo. Los docentes AST deben pasar 80% del tiempo enseñando en sus clases y 20% compartiendo sus conocimientos con otros docentes en otras escuelas. Tienen otra escala salarial, y en la cima de la carrera pueden ganar 43% más que un docente que no pertenece a esta categoría en el tope de la carrera (OCDE, 2009).

En **Inglaterra** existe, además, el programa *Fast Track Teaching*, que busca alentar a nuevos docentes con potencial. Estos reciben un bonus por cada año que participan del programa, además de mentores y la participación en acciones de desarrollo de liderazgo. El objetivo es identificar docentes que puedan llegar a posiciones de liderazgo en menos tiempo que el habitual. Waterreus (s/f) señala que este programa disminuyó la cooperación entre los docentes.

En **Minnesota (Estados Unidos)**, **Holanda** y **Nueva Zelanda**, los docentes experimentados pueden actuar como mentores para otros docentes, actividades por las cuales reciben un adicional salarial. Esto significa también un cambio en la rutina y la introducción de nuevos desafíos. En **Nueva Zelanda** reciben, además, según sea el tamaño de la escuela, una reducción de entre cuatro y ocho horas en su semana laboral (OCDE, 2009; Chait, 2007).

II. INCENTIVOS BASADOS EN LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS

Durante los últimos lustros comenzó a insistirse en la necesidad de relacionar los salarios (no solo de los docentes) con el desempeño. Según el paradigma teórico dominante en economía, todos los salarios deberían ser “pagos por mérito” o productividad.

Según quienes proponen este tipo de compensaciones, el problema de las escalas salariales uniformes es que no proveen incentivos ni penalidades (monetarias) que discriminen el desempeño de los trabajadores. Así, la justificación del pago por mérito reside, en última instancia, en que si los docentes son remunerados en función de su desempeño, trabajarán más y los más efectivos recibirán una compensación económica por ello. Algunas razones adicionales que se esgrimen a favor del pago por mérito son que los docentes se encuentran motivados, principalmente, por estímulos monetarios; y que la oportunidad de lograr este tipo de compensaciones los incentivaría a tener un comportamiento superador que los posicione mejor en su carrera profesional. De manera implícita, este tipo de esquemas supone que los docentes tienen la capacidad, pero no la voluntad, para mejorar el desempeño escolar (Cohen, 1996). De allí la necesidad de un mecanismo que los induzca a ello.

Los argumentos en contra del pago por mérito han sido numerosos. Entre estos se encuentran:

- No hay acuerdo acerca de cómo evaluar sin generar controversias.
- Los recursos a distribuir son limitados, generando un pago competitivo que socava el comportamiento de los docentes y atenta contra el espíritu de cooperación en la escuela.
- Se corre el riesgo de que se utilicen como represalia y no como estímulo.
- Es difícil escapar de la confusión de mayor carga laboral con mejor desempeño.
- La eventual mayor calidad no se debe a una contribución individual, sino a los docentes en su conjunto.
- No hay evidencia de que el pago por mérito hubiera elevado el nivel general de la enseñanza en aquellos lugares donde se implementó (Burnside, 1986; Ellis, 1984; Janey, 1996; Johnson, 1984; Lawler, 1995; Murnane y Cohen, 1986).

Sin embargo, estos mismos inconvenientes pueden ser ventajas si se aplican a equipos de trabajo en las escuelas: contribuirían a construir una cultura en la que los individuos se preocupen y participen de los objetivos de la organización y, por lo tanto, eliminarían el problema de la identificación del docente que coadyuvó a la mejora en la calidad. En otras palabras, sería posible solucionar:

- El problema de la competencia entre docentes.
- La incidencia en la enseñanza de uno solo de ellos.
- Y la definición de parámetros (más) objetivos.

Por eso, cada vez es mayor la tendencia a optar por incentivos monetarios grupales para promover el mejor desempeño escolar.

Cada dos años, el SNED otorga una Subvención por Desempeño de Excelencia a los centros escolares destacados. El 90% de los montos asignados debe destinarse de manera exclusiva a los docentes del establecimiento.

1. Experiencias seleccionadas de América Latina

A partir de 1996, **Chile** introdujo el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) que busca identificar a los establecimientos subvencionados por el Estado con mejor desempeño y otorgar una asignación monetaria mensual a los docentes que trabajan en ellos. Para esto se tienen en cuenta los factores indicados en la tabla 9.

Tabla 9. SNED: factores considerados para premiar desempeño. Chile

Factor (ponderado en %)	Indicador
Efectividad (37)	Resultados de las pruebas SIMCE en Lengua y Matemática.
Superación (28)	Diferencia del promedio en las pruebas SIMCE en las dos últimas pruebas por nivel.
Iniciativa (6)	Encuesta al establecimiento sobre sus actividades e iniciativas.
Mejoramiento en las condiciones de trabajo (2)	Clasificación del establecimiento en el sistema de inspección del Ministerio de Educación.
Igualdad de oportunidades (22)	Tasas de retención y aprobación de alumnos. No existencia de prácticas discriminatorias No existencia de sanciones indebidas sobre los alumnos.
Integración de profesores y apoderados (5)	Encuesta a los establecimientos sobre actividades de información e integración. Encuestas SIMCE a padres sobre calidad del recinto educacional.

Fuente: Mizala y Romaguera (2004).

Como se puede observar, los resultados académicos de los alumnos en las pruebas SIMCE, con una ponderación cercana al 40%, tienen una influencia importante a la hora de medir el desempeño del docente. Dado que hay una significativa correlación entre las características socioeconómicas de los alumnos y sus resultados escolares, se construyen grupos homogéneos para poder comparar establecimientos de características similares.

En primer lugar, se realiza una clasificación según zona geográfica (rural o urbana). Luego, se diferencia según el nivel de enseñanza (básica o media). Seguidamente, se agrupa a las escuelas según similitudes en ciertas características siguiendo las siguientes variables: primera y segunda prioridad del Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento y del Sistema Nacional de Asignación con Equidad; y nivel educativo de los padres e ingreso del hogar. El grupo de educación especial es independiente del resto.

Cada dos años, el SNED otorga una Subvención por Desempeño de Excelencia a los centros escolares destacados. El 90% de los montos asignados debe destinarse de manera exclusiva a los docentes del establecimiento de acuerdo a la cantidad de horas que trabajen en el mismo. El destino del 10% restante lo define cada escuela.

Uno de los desafíos de los esquemas de incentivos es lograr que la probabilidad de recibir el reconocimiento sea alta, es decir, que no solo promueva una actitud en los docentes que están seguros de recibirlo. Mizala y Romaguera (2005) encontraron que este era uno de los problemas del SNED en **Chile**, ya que para un grupo de docentes la probabilidad de recibir el incentivo era alta y el resto de los docentes sabía que nunca lo lograría.

Brasil puso en marcha una serie de programas mediante los cuales los docentes cuyos alumnos alcanzan buenos resultados en las pruebas de aprendizaje obtienen una compensación adicional. Se toma en cuenta la nota obtenida por los alumnos en las pruebas estatales.

En algunos estados como **Espírito Santo, San Pablo, Río de Janeiro, Minas Gerais y Pernambuco**, esta nota se combina con otros indicadores. En los tres primeros se la combina con el flujo escolar (índice que cruza las tasas de aprobación, repetición y deserción). En los dos primeros estados el adicional único se determina en función de: la evolución del propio establecimiento con respecto a metas que se establecen en conjunto con la Secretaría de Educación estadual; y su desempeño dentro del conjunto de establecimientos en el Estado. En esos dos casos el cálculo del adicional tiene en cuenta el presentismo del docente (Brooke, 2008; Cassetari, 2009; Secretaría de Educación del Estado de San Pablo, 2010).

En **Río de Janeiro**, además de la nota obtenida por los alumnos, se toma en cuenta el componente de administración escolar y existen dos tipos de bonus a las escuelas: uno por resultados absolutos y el otro por el progreso logrado (Brooke, 2008).

En **Minas Gerais**, el cálculo del adicional tiene en cuenta el promedio de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estatales, las tasas de distorsión de edad por grado, las tasas de inclusión en cada nivel educativo, la participación en programas de la Secretaría de Educación estadual y la realización, dentro de un plazo determinado, de modificaciones en la gestión. Las metas son acordadas entre el gobierno estadual y la Secretaría de Educación estadual. Los docentes y los funcionarios obtienen el adicional salarial si cumplen, como mínimo, con el 60% de la meta acordada (Cassetari, 2009).

En **Pernambuco** se multiplica el promedio de los resultados por la tasa de aprobación media del ciclo que ofrece el establecimiento (Secretaría de Educación del Estado de Pernambuco, s/f). Cada escuela firma un convenio con la Secretaría de Educación que establece las metas a cumplir para poder recibir el bonus y un plan de acción.

La Secretaría de Educación comienza a pagar el adicional salarial a todos los docentes de los centros educativos que logran el 50% de la meta. A partir de ese nivel de cumplimiento, la bonificación se calcula sobre el salario base del docente y es proporcional al porcentaje de la meta lograda por la escuela. Por ejemplo, si se cumple el 70% de la meta, se obtiene el 70% del premio. Un requisito adicional para recibirlo es que el docente haya trabajado por lo menos seis meses en dicho establecimiento en el año en que se tomó la prueba.

Las escuelas que no logran el 50% de sus metas tienen acceso al *Projeto Aprender Mais* y al *Portal da Avaliação – SAEPE*. El primero pone a disposición de las escuelas 3.275 profesores temporarios para reforzar las materias en las cuales los estudiantes presentan mayor dificultad. El segundo consiste en un boletín pedagógico para los alumnos y un curso diseñado a partir del análisis de los resultados obtenidos por la escuela para sus docentes y su equipo de gestión.

En el mismo país, en el Estado de **Ceará**, desde 2004 hay un esquema de premios que divide a los establecimientos en tres categorías según el nivel de educación ofrecida: solo primaria; primaria y secundaria; y solo secundaria. Se creó un premio para las 50 escuelas que satisficieran una serie de indicadores. Algunos de estos eran las tasas de aprobación, las tasas de abandono y los resultados de los alumnos en Matemática y Lengua en las pruebas SPAECE, que representaban el 60% del puntaje final. Cada categoría de escuela participaba por tres premios en base a los resultados absolutos y por un número de premios en función de la mejora de un año a otro, que variaba entre 8 y 18, según la categoría del establecimiento (Brooke, 2008).

En el Estado de **Amazonas**, en 2006 la Secretaría de Educación lanzó el programa *Escola de Valor*, que consiste en un premio monetario a las escuelas del Estado que obtengan una nota igual o superior

En México, en 2008 comenzó el programa de *Estímulos Alianza* que premia a los docentes sobre la base de la nota obtenida por sus alumnos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

a la media nacional del *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. El monto recibido puede ser distribuido según las prioridades que cada establecimiento considere necesarias (Portal Amazonia, 2007).

En **México**, en 2008 comenzó el programa de *Estímulos Alianza* que premia a los docentes sobre la base de la nota obtenida por sus alumnos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Hay adicionales por desempeño absoluto y por incremento en la nota obtenida. Además, hay bonus específicos para cursos en escuelas comunitarias y telesecundarias y otros basados en asignaturas específicas (Lengua, Matemática y Educación Cívica y Ética) en establecimientos de educación técnica y para trabajadores. Este párrafo y los que siguen se basan en la información suministrada en Secretaría de Educación Pública de México (s/f).

Para determinar el universo de docentes susceptibles de recibir estímulos, los establecimientos se agrupan según las siguientes cinco variables:

- La entidad federativa.
- El nivel: primaria o secundaria.
- El tipo de servicio: indígena o comunitario para las escuelas primarias; y general, comunitario, técnico, telesecundario o para trabajadores, en las secundarias.
- La localidad: urbana o rural.
- El grado de marginación definido por el Consejo Nacional de Población: alto (en el cual se diferencia a su vez alto y muy alto); o bajo (en el cual se diferencia medio, bajo y muy bajo).

Luego se selecciona al 15% de los establecimientos con los puntajes más altos por cada agrupación y se obtiene el número de docentes que trabajan en dichos centros educativos. En escuelas rurales y de alta marginación el número de docentes se multiplica por el factor 1.1, de manera de dar un 10% por sobre la asignación. El número total de docentes de cada agrupación de llama *unidades de docentes*.

Para obtener el total general de unidades de docentes, se suman los totales de unidades de docentes por mejor desempeño, por mayor incremento, en cursos y en asignaturas. Luego se calcula el Promedio Nacional de Estimulo por Unidad de Docente (PNEUD) dividiendo el presupuesto asignado por el total general de unidades de docentes.

Para conocer el monto disponible para cada categoría, se multiplica el PNEUD por el número de unidades de docentes de cada una.

2. Otras experiencias seleccionadas

En **Inglaterra**, en el año 2000 se introdujo el programa *School Achievement Awards* para promover la cooperación entre docentes. Cada año, las mejores escuelas de distintos subgrupos (basados en la proporción de alumnos inscritos en el programa de almuerzo gratuito) reciben un bonus. Se recompensa a los centros escolares que demuestran buen nivel y a los que mejoran sus resultados durante cuatro años consecutivos. Los premios son repartidos entre los docentes según la decisión del consejo escolar (OCDE, 2009).

En **Alaska** y en **Minnesota (Estados Unidos)**, se recompensa a los docentes por los resultados que obtienen sus alumnos. En el segundo caso, una parte del adicional salarial de cada docente se basa en los resultados obtenidos por sus alumnos y en los resultados globales del establecimiento. El resto del bonus se basa en otros factores, como el costo de vida (OCDE, 2009; Chait, 2007).

En **Florida (Estados Unidos)**, en 2007 se creó el *Merit Award Program*. Este programa permite a los distritos desarrollar planes de incentivos grupales -pero también individuales- negociados como parte de los convenios colectivos y en base a resultados de los alumnos. Los distritos pueden presentar los planes al estado para obtener fondos adicionales (OCDE, 2009).

En **Texas (Estados Unidos)**, se creó en 2006 el *Texas Award for Educator Excellence* que tiene tres componentes. En primer lugar se diseñó el *Governor's Educator Excellence Grant*. Consiste en becas de tres años a los docentes de las escuelas que tengan un sistema de rendición de cuentas que las reconozca como ejemplares y que se encuentren en el mejor tercio de las escuelas con alta proporción de alumnos desfavorecidos económicamente. Los establecimientos diseñan sus propios planes de incentivos dentro de un marco dispuesto por el programa y utilizan los resultados de evaluaciones a los alumnos y mediciones de la colaboración entre **docentes**. Pueden sumar otros indicadores como enseñanza en *puestos difíciles de ocupar* e iniciativas y compromiso por parte de los docentes. La guía del programa recomendaba a las escuelas que el bonus fuera de entre 3.000 y 10.000; en la práctica fueron entre 100 y 10.937 (Springer *et al.*, 2009a).

El segundo ingrediente es el programa *Texas Educator Excellence Grant*, que recompensa con incentivos a los docentes que trabajan con un alto porcentaje de alumnos de origen desfavorecido en relación al promedio del Estado y que hayan obtenido buenos resultados o importantes mejoras en las evaluaciones estatales. El programa requiere que el 75% de los fondos se reparta entre los docentes. En el primer año de esta iniciativa, se postuló más del 97% de las escuelas que estaban en condiciones de hacerlo. El programa recomienda incentivos mínimos de 3.000 dólares por docente, pero en la práctica los máximos son inferiores a esta cifra. La rotación de docentes aumentó entre los que no habían recibido recompensas y para quienes la recompensa había sido mínima. Además, se observa una marcada retención en las escuelas cuyos docentes recibieron bonus importantes (Springer *et al.*, 2009b). Esto se encontraría relacionado a una de las conclusiones de Lazear (2003), a saber, que los incentivos tienen una consecuencia en la selección: los docentes con mejores resultados se quedan, mientras que el resto se va.

En Houston, distrito de **Texas**, han existido diferentes tipos de programas de pago por resultados desde 1976. El último, puesto en marcha en 2006, es el *Accelerating Student Progress Increasing Results and Expectations*. En un principio, los sindicatos se opusieron, ya que solo los docentes que enseñaban materias que rendían ciertos exámenes y trabajaban en algunos grados estaban en condiciones de recibir adicionales salariales. Sin embargo fue renovado y en la actualidad utiliza un modelo de análisis de valor agregado que hace que todo el equipo de las escuelas esté en condiciones de recibir algún tipo de incentivo (OCDE, 2009).

Los docentes son recompensados cuando las mejoras en los resultados de los alumnos se encuentran en los dos cuartiles superiores en las materias medidas por los exámenes estatales o por *Stanford 10*, un examen de referencia nacional. Todo el equipo de una escuela recibe bonus si:

- Los resultados obtenidos por los alumnos se encuentran en los dos cuartiles superiores comparados a los obtenidos por otras escuelas con población similar en cuanto a porcentaje de alumnos de orígenes socioeconómicos desfavorecidos.
- La escuela se ubica en los dos cuartiles superiores de progreso comparada con escuelas similares designadas por la agencia de educación estadual.
- La escuela obtiene algún tipo de reconocimiento o el rango de ejemplar.
- El 70% o más de los resultados en las pruebas escritas de los estudiantes alcanzan los estándares en los grados 4º, 7º y 11º o se encuentran en los dos cuartiles superiores de mejora (OCDE, 2009).

III. INCENTIVOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA

Aunque no se perciba en forma inmediata, existe una relación entre el mercado de trabajo docente y el desarrollo tecnológico que eleva la productividad en otros sectores de la economía (Dolton *et al.*, 2003). En estos sectores, el salario tiende a crecer por varios factores: el cambio tecnológico, que hace más productiva la mano de obra y permite, por lo tanto, aumentar las remuneraciones; el incremento de la demanda de empleo para aprovechar y potenciar el avance generado en esos ámbitos; y la atracción de trabajadores con mayor capital humano (Lakdawalla, 2001).

En Houston, distrito de Texas, los docentes son recompensados cuando las mejoras en los resultados de los alumnos se encuentran en los dos cuartiles superiores en las materias medidas por los exámenes estatales o por Stanford 10, un examen de referencia nacional.

Mientras eso ocurre, cae el salario relativo en los sectores donde el desarrollo productivo no se verificó y no se incrementaron las remuneraciones. En el caso del mercado de trabajo docente, se contrae la oferta debido a las mejores oportunidades que se ofrecen en otras actividades.

La eventual incidencia de este fenómeno se habría visto acentuada con el correr de las últimas décadas por dos motivos. El primero se relaciona con la creciente inserción de la fuerza de trabajo femenina en el mercado laboral. La eliminación de barreras a las mujeres, que ahora disponen de más opciones profesionales y que, en consecuencia, *compiten* con la docencia, ha presionado aún más sobre la disponibilidad de recursos humanos en el sector. El segundo se vincula con la ampliación y, en muchos países, la universalización, de la cobertura escolar. Ello indujo a un aumento en la demanda de docentes, en un período en que el contexto es más bien propicio para perderlos.

Todos estos sucesos podrían contrarrestarse si el sector tuviera un crecimiento en la productividad o pudiera reaccionar tecnológicamente. Pero en educación esta adaptación resulta difícil, si no imposible. En tal sentido, las reformas que promueven una mejor calidad y una mayor duración de la formación inicial constituyen, entre otros objetivos, un tímido intento por mantener la brecha con el resto de las profesiones cuyas credenciales vía posgrados, maestrías, o doctorados han aumentado en los últimos lustros.

1. Experiencias seleccionadas de América Latina

Varios países de la región, como **Chile, Argentina y Uruguay**, tienen o tuvieron políticas en este sentido. Para ilustrar, este apartado se concentra en la experiencia uruguaya.

En el Norte y en el Litoral de **Uruguay**, en el año 1997 se crearon los primeros Centros Regionales de Profesores (CERP), que nacieron como una respuesta a la falta de Institutos de Formación Docente (IFD) en el interior del país. Esto dificultaba el acceso a la formación docente para los estudiantes que no provenían de la capital y, más aún, para quienes vivían en situaciones socioeconómicas desfavorecidas. Estos centros consisten en locales para las clases y para el alojamiento de los estudiantes que provienen de localidades distintas de la sede del CERP.

El gobierno otorga becas a los mejores estudiantes del nivel medio para que puedan continuar su formación superior en la docencia. Para eso, durante los últimos meses de cada ciclo lectivo se realizan reuniones informativas en los liceos para los futuros egresados de educación media. Entre los interesados se selecciona a los mejores alumnos según los resultados obtenidos en el último año. Cada centro otorga becas completas anuales que pagan la alimentación, el alojamiento y el traslado de los estudiantes a sus localidades de origen cada 15 días. Además, se otorgan diez becas anuales de almuerzo para los alumnos que viven en zonas alejadas al CERP.

La selección de los formadores se realiza mediante concurso y participación en cursos de capacitación. Reciben un salario superior al de los IFD tradicionales en el intento de atraer a los mejores profesores. Además, se les otorga una compensación por traslado. Los profesores son contratados a tiempo completo. Al inicio de este programa, cuando no estaban frente al curso, dedicaban sus horas a consulta de estudiantes, orientación en los estudios, coordinación de carrera, área o actividad, acompañamiento de la práctica docente y actualización a profesores en servicio. Estas horas de investigación se redujeron en los CERP a partir de 2007 con la aprobación del Sistema Único de Formación Docente. Esta nueva configuración puso a los CERP bajo la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente y buscó igualar todo el sistema uruguayo de este tipo de formación.

La formación era intensiva: 40 horas por semana, durante tres años. A partir de 2007 esto se unificó con la duración en los IFD tradicionales, donde la formación es de cuatro años con una carga horaria semanal menor.

2. Otras experiencias seleccionadas

Algunos analistas sugieren el uso de becas u otro tipo de ayuda para que los estudiantes elijan formarse como docentes. En **Victoria (Australia)**, el *Western Australia Department of Education and Training* (Departamento de Educación y Formación de Australia del Oeste) ofrece becas de 10.000 dólares australianos a los alumnos en el último año de la formación docente de Matemática, Ciencia y Tecnología, y exige como contraparte un compromiso de dos años de enseñanza en una escuela rural (OCDE, 2009).

En **Ingllaterra y Gales**, desde 1986 se ofrecen préstamos especiales para que los estudiantes para docentes en determinadas materias puedan pagar sus estudios. Desde 1998, los postulantes a la docencia reciben becas de 6.000 libras en dos tiempos: la primera mitad al completar el primer módulo de la formación, y el resto una vez que el alumno recibe el *Qualified Teacher Status* al final del programa (OCDE, 2009).

Cada año, el Instituto Nacional de Educación de **Singapur** ofrece un número de plazas según la tendencia en la cantidad de docentes que se retirarán en los años siguientes. Para acceder a esta formación es requisito situarse en el tercio superior de los postulantes en los exámenes nacionales y en el examen de entrada. Luego se debe pasar una entrevista. Así, no todos los que aplican logran una entrevista y no todos los entrevistados son aceptados (Sclafani, 2008).

En ese país, los estudiantes de la carrera de grado perciben una beca en dinero por mes. Los estudiantes de posgrado reciben un sueldo durante sus estudios igual al de un graduado universitario en un puesto de funcionario público. Para disminuir el riesgo de que estos alumnos se dediquen a otra profesión una vez completados sus estudios, se les exige por contrato, al recibir la beca, enseñar entre tres y seis años. En caso contrario, se debe pagar el monto recibido durante la formación (sitio web del Ministerio de Educación de Singapur).

En **Estados Unidos** existe una serie de programas tanto a nivel federal como estadual. Ya en 1958, el Acta Nacional de Defensa a la Educación ofrecía una condonación de las deudas contraídas durante la etapa de formación de hasta 1.000 dólares. Este programa se concentraba en los docentes de Idiomas extranjeros, Matemática y Ciencia que trabajaran en escuelas con alumnado de condiciones socioeconómicas desfavorecidas.

El *Stafford Loan Program*, establecido en 2004 por el gobierno federal, ofrece condonaciones de deudas contraídas durante la formación para los docentes que enseñen en establecimientos con alumnado de bajos ingresos. Se perdona el 15% de la deuda si el docente enseña en este tipo de escuelas durante uno o dos años, 20% si el docente enseña tres o cuatro años, y 30% a partir del quinto año (OCDE, 2009).

El Departamento Federal de Educación estableció en 2007 el programa *Teacher Education Assistance for College and Higher Education*. Ofrece préstamos de 4.000 dólares por año a estudiantes para docente que acepten enseñar determinadas materias durante cuatro ciclos lectivos dentro de los ocho años que le siguen a la graduación, en escuelas de alumnos desfavorecidos (OCDE, 2009).

Si el futuro docente no cumple el acuerdo, el préstamo se convierte en deuda con intereses que se cuentan desde el día en que comenzó a recibir el dinero. En 2004, 24 estados habían establecido programas de condonaciones de deudas o de becas para atraer docentes al estudio de determinadas materias (Johnson, 2005).

Los estados de **Oklahoma y Mississippi** también ofrecen este tipo de programas de condonación de deudas bajo la condición de enseñar un mínimo de años, enseñar determinadas materias o en zonas alejadas (Chait, 2007).

El programa *Teacher Education Assistance for College and Higher Education* ofrece préstamos de 4.000 dólares por año a estudiantes para docente que acepten enseñar determinadas materias durante cuatro ciclos lectivos dentro de los ocho años que le siguen a la graduación, en escuelas de alumnos desfavorecidos.

En **Arkansas**, el Departamento Estadual de Educación Superior ofrece hasta 3.000 dólares por año a los docentes en ejercicio para que vuelvan a estudiar y formarse en materias identificadas en las cuales la oferta de docentes no cubre la demanda. Para estar en condiciones de participar en el programa, el docente debe estar empleado en una escuela pública del estado y haber trabajado durante por lo menos tres años en el mismo distrito. En rigor, se trata de otra condonación de deudas sujeta a: el estudio de este tipo de materias durante tres años; y la posterior enseñanza de estas disciplinas durante tres años consecutivos en **Arkansas**. En 2005/2006, 17 docentes participaron de este programa; en 2006/2007 lo hicieron 34 docentes; y en 2007/2008, 41 (Departamento de Educación de Arkansas, 2008).

IV. INCENTIVOS PARA ENSEÑAR EN ESCUELAS EN MEDIOS DIFÍCILES

El ingreso por oposición de antecedentes se limita a verificar el cumplimiento de una serie de formalidades. En este proceso priman las condiciones necesarias y, en el caso del ingreso a la docencia, se convierten en suficientes.

Esto dio lugar a algunas de las críticas más duras que se le han hecho a esta fase del ciclo de la administración docente en la región. Solo una de las partes tiene *libertad* de optar: el docente (aunque este no sea siempre el caso, sobre todo entre los aspirantes más jóvenes cuyos antecedentes, aún insuficientes, limitan el acceso a las escuelas de su preferencia). La contracara de estos procedimientos es que el personal directivo y la propia comunidad se encuentran imposibilitados, al menos normativamente, de decidir sobre la conformación del equipo profesional del establecimiento.

Esto tiene implicancias tanto para la macro como para la micro administración. Para la primera, salvo casos aislados, el sistema no puede asignar a los docentes donde más los necesita o resultan convenientes. En cuanto a la micro administración, la escuela -o, si se quiere, el director- no puede seleccionar a los integrantes de su organización y conformar, de ese modo, su equipo institucional. Naturalmente esto permite a no pocos de ellos no responsabilizarse de los logros de los establecimientos a su cargo.

El resultado final puede derivar en la peor de las combinaciones posibles: la de la ineficiencia acompañada de inequidad. La primera, por la mala asignación de los recursos humanos y, la segunda, por el impacto negativo que ello puede implicar en los alumnos.

En consecuencia, no es infrecuente que los analistas de los sistemas educativos se lamenten por la dificultad de atraer docentes calificados a zonas rurales o escuelas con matrícula vulnerable. Suele observarse que, aun existiendo adicionales salariales para revertir esa situación, quienes se acercan a esos centros escolares son aquellos que tienen menos calificación o años de experiencia para la tarea requerida. *A priori*, podría sugerirse como hipótesis que ello se debería a que, en rigor, el nivel absoluto de tales incentivos no sería suficiente para compensar los inconvenientes derivados de tener que trabajar en entornos adversos. En la región, por ejemplo, Urquiola y Vegas (2005) presentan evidencia sobre la ineficacia del adicional por zona rural en Bolivia para atraer a docentes más calificados.

Es probable que para captar a esos docentes con mayores competencias deba recalcularse el adicional y, en paralelo, modificarse algunas regulaciones; principalmente, el umbral de exigencia para acceder a esas escuelas (formación y experiencia). No establecer algún tipo de requisito implicaría reconocer que el objeto del adicional se limita a garantizar la cobertura de las vacantes disponibles, con independencia del tipo de docente que se contrate. De ser así, no habría que asombrarse por la falta de interés en trabajar en estas escuelas por parte de los mejores profesionales.

1. Experiencias seleccionadas de América Latina

Casi todos los países de América Latina tienen este tipo de incentivos monetarios, pero este acápite se concentra en dos experiencias que representan la esencia de esta forma de pago adicional.

Enseñar en **Bolivia** en una escuela rural se traduce en un aumento del 20% en el salario inicial en relación a la remuneración en una escuela provincial o urbana, si se comparan docentes con la misma formación académica. Sin embargo, al tener en cuenta el factor experiencia (que también implica un adicional salarial), la compensación por ruralidad representa el 9% del salario. Existen dos adicionales por enseñar en áreas rurales: los incentivos de Zona o Frontera son el 20% del salario de base y se otorgan por enseñar en áreas de difícil acceso o a menos de 50 kilómetros de las fronteras internacionales; y el Incentivo a la Permanencia en el Área Rural Pobre, que es un incentivo permanente y otorga un aumento del 10% del salario de base por enseñar y quedarse en áreas rurales pobres. Al tener en cuenta todos los adicionales salariales que un docente puede combinar (por experiencia, por zona, por calificación y por otros comportamientos) los incentivos por zona geográfica representan alrededor del 12,5% del total del salario. En 2001, el Ministerio de Educación eliminó el requisito de haber enseñado en escuelas provinciales o rurales para obtener la certificación completa. En **Bolivia** hay un problema de categorización de zonas rurales y de docentes con bonus por ruralidad, lo que también sucede en **Perú** (Urquiola y Vegas, 2005).

En **Colombia** existe una bonificación del 15% del salario básico para los docentes y directivos que trabajan en establecimientos estatales rurales. Además, las zonas rurales tienen planes de actualización especiales para sus docentes y directivos. Si el presupuesto de la entidad territorial lo permite, se concede una vez por año un pasaje aéreo de ida y vuelta entre la capital del Departamento en que se trabaje y Bogotá, o su equivalente en dinero. Esto último es solo para quienes trabajan en 10 de las 364 entidades territoriales (Decreto 521/10).

2. Otras experiencias seleccionadas

En **Queensland (Australia)**, el *Queensland Remote Area Incentive Scheme* otorga dinero en efectivo a los docentes para que viajen de las escuelas alejadas o rurales hacia la capital del estado o a zonas costeras a visitar a sus familias. Además, reciben entre cinco y ocho días extra de licencia para realizar trámites personales o visitas médicas en zonas más pobladas. También se les paga un adicional salarial para retenerlos en escuelas con temperaturas extremas. El programa incluye una formación *ad hoc* para facilitar la transición hacia zonas rurales o remotas (Sclafani y Tucker, 2006).

En Europa, varios países ofrecen diferenciales salariales por condiciones geográficas. Algunos los ofrecen por trabajar en zonas caras; otros por hacerlo en zonas rurales, remotas o poco pobladas; y otros por trabajar en escuelas con alumnos desfavorecidos. **Dinamarca** y **Finlandia** son los únicos países de ese continente que ofrecen esos adicionales para los tres casos. (Sclafani y Tucker, 2006).

Dinamarca ofrece alojamiento gratis, una computadora personal y acceso a compras al por mayor a los docentes que se desplazan a zonas remotas o poco pobladas. Asimismo, en las áreas más caras los docentes cobran un salario 5% superior. **Irlanda** paga 1.321 euros a quienes enseñen en las islas alejadas (Sclafani y Tucker, 2006).

En otros países, como **Corea** y **China**, enseñar en escuelas en zonas alejadas es requisito para la promoción (OCDE, 2009).

Francia puso en marcha en 1981 una serie de programas para reclutar y pagarles más a docentes experimentados que trabajen en escuelas con alumnos de origen socioeconómico desfavorecido, denominadas Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) (OCDE, 2009).

Enseñar en Bolivia en una escuela rural se traduce en un aumento del 20% en el salario inicial en relación a la remuneración en una escuela provincial o urbana, si se comparan docentes con la misma formación académica.

En **Nueva Zelanda**, el *Staffing Incentive Allowance* es un bonus que se otorga durante tres años a los docentes que enseñan en la escuelas prioritarias designadas por la Secretaría de Educación. Además, el gobierno ofrece el *High Priority Teacher Supply Allowance*, un bonus superior, para los docentes que trabajan en escuelas con dificultades en el reclutamiento o retención de docentes (OCDE, 2009).

En **Estados Unidos**, varios estados (**California, Carolina del Norte, Florida, Virginia**) otorgan también este tipo de incentivos. En **Arkansas** se otorgan 4.000 dólares por trabajar con alumnos desfavorecidos durante el primer año; 3.000 dólares durante los siguientes dos años y 2.000 dólares a partir del cuarto. El Estado asegura que este programa redujo el abandono en el primer año de trabajo de 19,7% en 2001/2002 a 7,1% en 2007/2008 (Departamento de Educación de Arkansas, 2008).

V. INCENTIVOS PARA ENSEÑAR DETERMINADAS MATERIAS

De modo similar al resto de los sectores, es la interacción entre oferta y demanda la que determina una eventual situación de escasez o abundancia. En particular, a los administradores educativos les preocupa la situación de escasez. Sintéticamente, se dice que faltan docentes cuando no es posible cubrir las vacantes con los perfiles deseados. Por eso, la cantidad de aspirantes que se presenta a los concursos, o que intenta ingresar a la docencia, no es una buena medida para cuantificar un eventual déficit: lo que cuenta es si los que se postulan poseen los atributos requeridos para los cargos.

La presencia de personal con menor calificación a la pretendida estaría revelando una situación de escasez *oculta* (Santiago, 2002). Estos escenarios son comunes tanto en países en vías de desarrollo como en los más desarrollados. En función de estos desajustes, que en definitiva terminan siendo resueltos de un modo u otro, diversas contribuciones plantearon la distinción entre oferta y *oferta de calidad*. El argumento se centra en que los problemas de escasez docente rara vez se traducen en una insuficiencia cuantitativa sino en una cualitativa.

Debe recordarse que la segmentación de este mercado potencia las dificultades para captar personal. La diferenciación de las competencias requeridas puede llegar a ser tan grande que no es posible sustituir trabajadores sin que ello redunde en una gran pérdida de productividad. La escasez se resuelve frecuentemente a costa de la calidad, a través del relajamiento de los estándares exigidos, o mediante una exención de requisitos de entrada.

La recurrencia de este fenómeno ha provocado una ferviente discusión acerca de la eficacia de las distintas políticas orientadas a solucionar tales desequilibrios. Su naturaleza y efectos dependen en gran medida de su horizonte de acción. La restricción temporal impuesta a la expansión del cuerpo docente calificado, dada por la duración de la carrera de formación, hace que en el corto plazo se deban satisfacer las necesidades contratando personal no calificado. En consecuencia, la solución cortoplacista a este problema redundaría en detrimento de la calidad de educación.

Este sacrificio, y el posible deterioro que entrañan las soluciones de ese tipo, ponen de manifiesto la necesidad de abordar estos problemas de escasez mediante políticas de largo plazo. Más aún si la competencia con otros sectores deviene en una pérdida paulatina de potenciales buenos docentes. En este lapso, el equilibrio entre oferta y demanda depende, en mayor medida, de ajustes en los salarios y del resto de las condiciones laborales (Santiago, 2002).

En general, el sector educativo no ha contemplado la posibilidad de compensar con un mayor haber a quienes son poseedores de determinadas habilidades o son más difíciles de encontrar. Entre estos se pueden incluir a docentes de Matemáticas, Física, Química, de Idiomas extranjeros, y con capacidades pedagógicas particulares para atender a poblaciones específicas como las clases de primer grado y alumnos en riesgo educativo.

En general,
el sector
educativo no ha
contemplado la
posibilidad de
compensar con
un mayor haber
a quienes son
poseedores de
determinadas
habilidades o son
más difíciles de
encontrar.

Tradicionalmente, se ha defendido el principio de igual remuneración por igual trabajo. Este principio puede aplicarse en la forma, aunque no necesariamente en la sustancia. Si, por ejemplo, el tiempo de formación en una disciplina fuera mayor que en otras, se comprendería el motivo por el cual el salario deseado por los eventuales aspirantes también lo sea. Y, aun cuando la preparación fuera igual, el esfuerzo, dedicación o las competencias también podrían diferir. En estos casos, lisa y llanamente, estarían operando las leyes de mercado para explicar la menor oferta. No es de extrañar, entonces, la escasez de recursos humanos que se observa en algunas áreas en que el factor económico explicaría buena parte de ese déficit. Una medida aparentemente equitativa para los trabajadores estaría, en definitiva, vulnerando el derecho a disponer de docentes con unas características dadas y deseadas.

En la región, la única experiencia que podría ser incluida en este acápite -y en una acepción muy amplia- es en **Chile**. Los estudiantes que se forman como docentes en determinadas materias (Lengua, Matemática, Ciencia, Educación Primaria e Inglés) pueden recibir becas que cubren el costo de los estudios. Como contraparte se exige el compromiso de enseñar durante tres años. El estímulo AEP explicado anteriormente, también podría ser considerado como un reconocimiento por este tipo de labor.

En **Estados Unidos** se ofrece este tipo de incentivos en **Texas, Utah y Nueva York**. Los dos primeros estados ofrecen adicionales salariales. En **Utah** es requisito que el docente trabaje en el mismo distrito durante al menos cuatro años. El tercer estado ofrece ayuda de hasta 15.000 dólares para gastos de desplazamiento, firma garantías para alquiler y otorga hasta 400 dólares mensuales para gastos de vivienda durante dos años para atraer docentes experimentados de Matemática, Ciencia y Educación Especial (OCDE, 2009).

En **Australia** e **Irlanda** se ofrecen incentivos monetarios para enseñar Lenguas originarias y en Bruselas (**Bélgica**), para enseñar Francés (OCDE, 2009).

En **Inglaterra** y **Gales** se establecieron programas de condonación de la deuda contraída durante los estudios para docentes de Matemática, Ciencia, Educación especial y Tecnología. También se ofrece el programa *Golden Hello* que otorga un bonus por completar de manera satisfactoria el primer año de enseñanza en una de las materias donde haya exceso de demanda (OCDE, 2009).

La cantidad de situaciones, justificativos y conceptos por los que se puede abonar un pago adicional son múltiples y su límite, en algunos casos, está dado por la imaginación de los responsables de la formulación de la política salarial.

VI. OTRAS EXPERIENCIAS DE INCENTIVOS

Si en última instancia todos los bonus salariales podrían sustentarse en su objetivo de promover determinadas situaciones, hay adicionales salariales infrecuentes y que solo se aplican en algunos sistemas educativos. En lo que sigue se mencionan algunos de ellos. Como se verá, la cantidad de situaciones, justificativos y conceptos por los que se puede abonar un pago adicional son múltiples y su límite, en algunos casos, está dado por la imaginación de los responsables de la formulación de la política salarial.

BONUS DE RETENCIÓN

Singapur creó el programa *Continuity, Experience and Commitment* para contrarrestar el abandono de la profesión. Bajo la condición de jubilarse como docente, se crearon pagos que se adicionan al sistema de seguridad social. En 2001, el país incrementó el pago a entre 4.200 y 6.200 dólares de Singapur por año para docentes de entre 1 y 15 años de experiencia; y de 3.200 dólares de Singapur anuales para los docentes más experimentados. Además, una parte de estos fondos son "retirables" cada tres o cinco años para mantener la motivación de quedarse en la profesión. Hoy la tasa de retención de docentes es del 97% (OCDE, 2009).

En el distrito de Clark en **Nevada (Estados Unidos)**, los docentes jubilados pueden volver a los establecimientos a trabajar, si así lo desean. Se los recompensa salarialmente y se les mantiene el pago de la jubilación. Por lo general se desempeñan como mentores (NCCTQ, 2007).

FONDOS PARA DESARROLLO PROFESIONAL

Singapur, además de las 100 horas disponibles por año para capacitación profesional, reembolsa una parte de los gastos relacionados con la mejora de los saberes y habilidades de los docentes, como compra de software, cursos de idiomas, de computación, suscripciones a revistas o actividades ligadas a la cultura. Los docentes también pueden pedir licencias a tiempo completo o parcial para el desarrollo profesional, las que son financiadas en parte por el Ministerio de Educación. Estas licencias pueden estar relacionadas con estudiar en el extranjero, trabajar en el sector privado o enseñar en una escuela internacional (OCDE, 2009).

APOYO ADICIONAL EN EL MEDIO LABORAL

En 2003, **Ingllaterra y Gales** lanzaron el programa *Raising Standards and Tackling Workload* como consecuencia de un informe de *PricewaterhouseCoopers* que informaba que los docentes pasaban dos tercios de su jornada en actividades no relacionadas con la enseñanza. Además, los docentes que abandonaban la profesión decían que una de las razones era la cantidad de trabajo. El nuevo programa redujo la cantidad de horas, disminuyó los trámites administrativos y sumó personas para ayudar en las rutinas administrativas y asistir a los docentes en las aulas (OCDE, 2009).

USO FLEXIBLE DEL TIEMPO

En **Noruega**, los docentes con más años de antigüedad pueden reducir las horas frente al curso para participar en actividades de desarrollo profesional, ser mentores de nuevos docentes, diseñar currículos o aconsejar a otras escuelas.

En **Holanda**, para retener a los docentes más experimentados, existe la posibilidad de disminuir la cantidad de horas de trabajo por una reducción menor del salario. Por ejemplo, un docente de entre 52 y 55 años puede reducir sus horas de trabajo un 10% a cambio de una reducción del salario de 2,5%. Los docentes de 56 años o más pueden reducir 20% el tiempo de trabajo por una baja de 5% del salario. En la actualidad participa el 40% de los docentes que están en condiciones de hacerlo.

En **Minnesota (Estados Unidos)**, como parte del programa Q Comp, los distritos participan de manera voluntaria para que los docentes sean evaluados varias veces en el año mediante pruebas diseñadas por equipos locales. Los docentes que toman responsabilidades como evaluadores o mentores de otros docentes pueden recibir una reducción en su jornada laboral (OCDE, 2009).

PRESENTISMO

En **Udaipur (India)** se realizó un experimento en 120 escuelas para analizar el impacto de incentivos monetarios en el presentismo docente. La mitad de los establecimientos fueron elegidos como el grupo de tratamiento y la otra mitad como el grupo de control. En el grupo de tratamiento, el salario se fijó en 1.000 rupias por 20 días de trabajo y se agregó un bonus de 50 rupias por presentismo en cada día extra hasta completar el mes. Además existía un castigo, una disminución de 50 rupias por cada día que el docente estuviera ausente durante los 20 días de trabajo. Sin embargo, se estableció un piso de 500 rupias por mes. En el grupo de control los docentes obtenían un salario de 1.000 rupias y se les dijo que serían separados del cargo en caso de acumular varios días de ausentismo (Duflo, Hanna y Ryan, 2007).

Para controlar el ausentismo, a cada docente se le dio una cámara fotográfica con fecha y hora automáticas e imposibles de modificar. Se estableció que al comenzar y al terminar cada día de

escuela uno de los alumnos presentes sacaría una foto con esa cámara. Se puso como condición que entre las dos fotos diarias debía haber por lo menos cinco horas de diferencia y debían aparecer al menos ocho alumnos. En caso de no funcionamiento de la cámara, se puso a disposición del docente una línea telefónica a la cual se podía llamar para que un asistente viniera a reemplazar la cámara fotográfica. El rollo era recolectado una vez por mes por un grupo de asistentes del programa (Duflo, Hanna y Ryan, 2007).

El experimento duró dos meses y se concluyó que en el grupo de tratamiento el presentismo docente aumentó con respecto al grupo de control. Como los efectos excedieron la duración del programa, se continuó con esta política en **Udaipur**, pero –por falta de recursos– solo en las escuelas que ya eran de tratamiento (Duflo, Hanna y Ryan, 2007).

COMENTARIOS FINALES

1. Aunque de un modo muy incipiente, algunos países de la región comenzaron a introducir cambios en sus estructuras salariales o en sus carreras magisteriales.

Las razones que pueden dar origen a los incentivos salariales se agrupan en unas pocas categorías, tales como el desempeño, la enseñanza en contextos difíciles y la formación docente continua¹. No obstante, los mecanismos para viabilizar la compensación que se están implementando adoptan diferentes formas.

La variada gama de opciones consignadas en este documento de trabajo señalaría que no hay un único ni mejor diseño institucional que permita compensar salarialmente el esfuerzo, la dedicación y la superación permanente.

Así, es posible observar un vasto arco de medidas, algunas de las cuales son:

- Ascenso en la carrera.
- Plus salarial (en general, a la escuela y luego distribuido entre los docentes).
- Becas para cubrir costos de estudios.
- Formación en centros de excelencia.
- Reducción de horas frente a clase.
- Mayor jubilación.
- Financiamiento de los gastos de desplazamiento.
- Dinero para gastos de vivienda.
- Días de licencia adicionales.
- Reducción de la semana laboral.
- Aceleración en el ritmo de progreso en la carrera.
- Alojamiento gratis.
- Provisión gratuita de computadoras.
- Garantías para el pago de alquileres.

Aun cuando se están introduciendo más cambios de lo que en un primer momento podría parecer, la región ha sido menos prolífica en alternativas que el resto del mundo: se evidencia un sesgo hacia los dos primeros tipos de medidas.

Las experiencias más recientes han ido dejando de lado el intelectual y fácticamente provocador pago por desempeño individual (aunque dista de estar del todo abandonado).

Si bien esta ha sido la única modalidad con pretensión de asociar en forma directa el trabajo

1) La clasificación aquí seguida no es la única taxonomía posible, pero a los efectos de contar con referencias internacionales con las cuales contrastar, se optó por aquella.

personal de cada docente con el resultado en los aprendizajes de sus alumnos, la elaboración de indicadores válidos dista de haber superado con éxito los desafíos conceptuales y gremiales que se le plantearon.

Las formas predilectas con que se está intentando sustituir la idea y la práctica de ese bonus se relacionan con el reconocimiento a las competencias y habilidades, o al desempeño organizacional como un todo.

En el primer caso, se promueven las condiciones necesarias para lograr mejores resultados; en el segundo, se recompensarían las suficientes. No hay un patrón claro que permita expedirse sobre los motivos que inducen a que un sistema educativo se incline por uno u otro método. Sin embargo, la existencia de diferentes experiencias, tanto en la región como en el resto del mundo, brinda una valiosa oportunidad para indagar su efectividad.

En todo caso, desde un punto de vista conceptual (salvo en circunstancias extremas), es difícil que exista una situación sin la otra: sería tan contraintuitivo observar un mejor desempeño escolar sin docentes competentes como un mal resultado con docentes debidamente preparados. Ambas modalidades de incentivos -*ex ante* o *ex post* los resultados escolares- ofrecen un campo propicio para el estudio comparado del eventual impacto de estas acciones de política.

2. Solo se reseñaron las características técnicas de las experiencias vinculadas a los incentivos. Análisis ulteriores deberían dar cuenta de si hay un contexto o rasgos particulares que permitan o faciliten la eficacia de reformas como las presentadas. No se trata *solo* de la factibilidad política, económica, social, histórica o cultural, sino también de considerar las cuestiones inherentes a la implementación específica de cambios en las estructuras salariales y las carreras magisteriales. Debe recordarse que los cambios aquí abordados no son los típicos propuestos por las reformas educativas en los últimos lustros.

En tal sentido, se debería profundizar en aspectos tales como:

- ***Si debe actuarse focalizada o sistémicamente.*** Es decir, si solo debe modificarse la carrera o la estructura salarial de un modo aislado o si el cambio debe formar parte de uno más general en los sistemas educativos.
- ***Si se opera solo con posterioridad al ingreso a la docencia -como es el caso de los incentivos salariales- o se contemplarán medidas más integrales que apunten a todo el ciclo de los recursos humanos; en particular, el del reclutamiento y selección.*** Actuar después significaría, si no la negación, al menos la neutralización del rol y responsabilidad que le cabe a la política pública.
- ***Si las medidas se concentrarán en la faz financiera (incentivo monetario) o si se acompañarán con una valoración no-monetaria (motivación).*** Actualmente, los análisis económicos suelen soslayar la importancia de los reconocimientos simbólicos en educación.
- ***Si se debe esperar a que estén dadas las condiciones para la introducción de los cambios o se deberán generar y tensionar esas condiciones.*** Descansar en la primera actitud, además de omitir el papel que juega la política -o quizás por eso-, implicaría un *status quo* prácticamente sin posibilidades de avanzar en la cuestión.
- ***Además, cabe alertar sobre la radical diferencia entre una concepción de medidas como amenaza o como oportunidad.*** En el primer caso se trabajaría sobre la base de punitivos; en el segundo, se apuntaría a mejorar las condiciones para el desarrollo profesional. Solo un diseño que contemple esta última perspectiva sería adecuado para la atracción y retención de buenos docentes que contribuya, a su vez, a mejorar el desempeño escolar.

CUADROS DE SÍNTESIS

Cuadro 1. Prácticas seleccionadas de América Latina

Categoría del incentivo	Razón	Objeto	País, Estado
Basado en conocimiento y habilidades	Buenos resultados en evaluación docente obligatoria y rendir examen voluntario de conocimiento de su asignatura	Bonus (puede incrementarse por obtener buenos resultados en el examen voluntario)	Chile
	Buen resultado en evaluación voluntaria (para determinadas materias): preparación de clases, video de clase y prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos	Bonus	
	Buen puntaje en evaluación del desempeño		
	Resultado satisfactorio o superior en evaluación de desempeño laboral y de competencias	Inscripción en el escalafón	Colombia
	Resultado sobresaliente en evaluación de competencias	Ascender en el escalafón	
	Alcanzar méritos profesionales	Bonus	Honduras
	Asistencia perfecta, puntualidad, 90% de asistencia estudiantil diaria y retención de al menos 75% de la matrícula inicial		Nicaragua
	Lograr 70% del puntaje o más en la evaluación de desempeño		Minas Gerais (Brasil)
	Acumular antigüedad en el nivel y ser parte del 20% de los docentes con mejor resultado en la evaluación		San Pablo (Brasil)

Categoría del incentivo	Razón	Objeto	País, Estado
Basado en resultados de los alumnos	Trabajar en escuelas que obtengan buena puntuación según los factores del SNED	Bonus	Chile
	A partir de 2004, trabajar en una de las 50 escuelas con buenos niveles o progreso en los indicadores de tasa de aprobación y tasa de abandono y buenos resultados de los alumnos en las pruebas estatales		Ceará (Brasil)
	Trabajar en un centro con resultado igual o superior a la media nacional en el <i>Índice de Desenvolvimento de la Educação Básica</i>		Amazonas (Brasil)
	Lograr al menos el 50% del cumplimiento de la meta acordada entre la escuela y la Secretaría de Educación del Estado		Pernambuco (Brasil)
	Trabajar en una escuela que cumpla, como mínimo, el 60% de las metas acordadas entre el gobierno y la Secretaría Estadual de Educación		Minas Gerais (Brasil)
	Escuelas públicas con altos puntajes o progreso en las pruebas ENLACE.		México
Formación inicial y continua	Obtener buenas notas en el nivel secundario	Formación docente de excelencia en centros específicos y cobertura de todos los gastos	Uruguay
Para enseñar en escuelas en medios difíciles	Trabajar en escuelas alejadas, de extrema pobreza o de difícil acceso	Planes de actualización especiales y eventuales viaje a la capital del Departamento donde trabaje	Colombia
		Bonus	Varios países de América Latina
Para enseñar determinadas materias	Estudiar la carrera docente para Lengua, Matemática, Educación Primaria e Inglés. Luego enseñar durante tres años	Beca para cubrir el costo de los estudios	Chile
	Buen resultado en evaluación voluntaria (para determinadas materias): preparación de clases, video de clase y prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos		

Fuente: Elaboración propia sobre la base de experiencias seleccionadas.

Cuadro 2. Prácticas internacionales seleccionadas

Categoría del incentivo	Razón	Objeto	País, Estado, Land, Cantón
Basado en conocimiento y habilidades	Buenos resultados de los alumnos	Aceleración/freno en el ritmo de ascenso de la carrera	Baden-Wurtemberg y Nordrhein-Westfalen (Alemania)
	Buenos resultados en la evaluación anual	Bonus	Singapur
	Buenos resultados en la evaluación anual y estar en la mitad de la carrera profesional	Aumento de entre 1% y 3% en los cuatro años siguientes a la evaluación	Zurich (Suiza)
	Buenos resultados en la evaluación para subir de grado	Aumento del salario y de grado	St. Gallen (Suiza)
	Tomar responsabilidades como compartir sus conocimientos con otros docentes o mentor	Bonus y reducción de la semana laboral (Nueva Zelanda)	New South Wales (Australia), Gales, Inglaterra, Holanda, Nueva Zelanda, Minnesota (Estados Unidos)
Basado en resultados de los alumnos	Buenos resultados o mejora	Bonus grupales para las escuelas, repartidos entre docentes	Inglaterra
	Progreso en los resultados de lectura, escritura y matemática	Bonus grupales para los docentes (y recursos adicionales en Texas). Existen también bonus individuales en Florida, Minnesota y Texas.	Alaska (Estados Unidos)
	Enseñar a alumnos que obtienen el mejor 25% de las notas		Florida (Estados Unidos)
	Buenos resultados o mejoras		Minnesota y Texas (Estados Unidos)
Formación inicial y continua	Formación docente en matemática, ciencia y tecnología y enseñar en escuela rural	Beca	Victoria (Australia)
	Formación docente en determinadas materias	Préstamo para pagar estudios	Inglaterra y Gales
	Formación docente de posgrado y enseñar varios años	Salario equivalente al de un funcionario público	Singapur
	Formación docente de grado y enseñar varios años	Beca	
	Formación docente en determinadas materias y/o enseñar en escuelas con población desfavorecida durante un tiempo determinado	Condonaciones de la deuda contraída por el pago de los estudios	Estados Unidos

Categoría del incentivo	Razón	Objeto	País, Estado, Land, Cantón
Para enseñar en escuelas en medios difíciles	Zonas remotas o poco pobladas	Requisito para ser docente	Corea y China
		Alojamiento gratis, computadora personal, acceso a compras al por mayor	Dinamarca
	Escuelas rurales	Bonus (y puntaje en Francia; días de licencia extra por escuelas alejadas o rurales en Queensland)	Dinamarca, Finlandia y Queensland (Australia)
	Zonas caras		Dinamarca y Finlandia
	En zonas con temperaturas extremas		Queensland (Australia)
	Islas		Irlanda
	Escuelas prioritarias y con dificultades para reclutar o retener docentes		Nueva Zelanda
	Escuelas con población desfavorecida		California, Carolina del Norte, Virginia, Florida, Arkansas, Mississippi (Estados Unidos), Dinamarca y Francia
Para enseñar determinadas materias	Docentes experimentados en Matemática, Ciencia y Educación Especial	Dinero para gastos de desplazamiento, firma de garantías para alquileres, dinero para gastos de vivienda	New York (Estados Unidos)
	Materias cuya oferta de docentes es insuficiente	Bonus	Texas (Estados Unidos), Inglaterra y Gales
	Lenguas originarias		Australia e Irlanda
	Francés		Bruselas (Bélgica)
	Matemática y Ciencia y quedarse en el distrito durante al menos cuatro años		Utah (Estados Unidos)
	Formación docente en Ciencia, Educación especial y Tecnología	Condonación de la deuda contraída durante los estudios	Inglaterra y Gales
Otras experiencias	Jubilarse como docente	Incremento en la jubilación	Singapur
	Formación, compra de software, estudio de idiomas en el extranjero	Financiamiento total o parcial de las razones consignadas	
	Trabajar como docente a pesar de ser jubilado	Salario docente más el monto de la jubilación	Nevada (Estados Unidos)
	Trabajar como docente	Asistentes de clase, ayuda para trámites y reducción de la semana laboral	Inglaterra y Gales
	Antigüedad	Reducción de horas frente a clase y compensación con otras actividades	Noruega y Holanda
	Tomar responsabilidades como compartir sus conocimientos con otros docentes o ser <i>coach</i>		Minnesota (Estados Unidos)
	Presentismo	Bonus individual	Udaipur (India)

Fuente: Elaboración propia sobre la base de experiencias seleccionadas.

NORMATIVA OFICIAL CONSULTADA

Brasil

Estado de Minas Gerais (2003): Decreto N° 43.672 de 4 de dezembro en <http://www.sindifiscomg.com.br/avaliacao.desempenho/decreto.43672.04.12.2003.html>

Secretaría de Educación del Estado de San Pablo (2009): PLC 29/09, citado en Cassettari (2009).

Colombia

Decreto 2.277/79.

Decreto 1.278 de 2002.Estatuto de Profesionalización Docente.

Decreto 1.238 de 2009.

Decreto 2.715 de 2009.

Decreto 521 de 2010.

Honduras

FOMH (2001): *Manual de puestos y salarios*, Tegucigalpa, Honduras, 2001. Mimeo.

BIBLIOGRAFÍA

Arcia, G. y Gargiulo, C. (2010). "Análisis de la fuerza laboral en educación en Honduras", Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., marzo.

Bautista Macia, M. (2009). "La profesionalización docente en Colombia" en *Revista Colombiana de Sociología*, Vol. 32, N° 2, julio-diciembre, Colombia.

Brooke, N. (2008). "Educational Accountability in Brazil" en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, N° 1, en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7en.pdf>

Burnside, C. (1986). "Is there merit in merit pay?" *TCCTA Messenger*. Texas, EE.UU.

Cassettari, N. (2009). *Tesis doctoral*. Mimeo.

Castro, V. (2004). "Contratos laborales docentes y su impacto en los indicadores de Educación para Todos", IPE-Unesco, Paris.

Chait, R. (2007). *Current state policies that reform teacher pay: an examinations of pay-for-performance programs in eight states*. Center for the American Progress en http://www.americanprogress.org/issues/2007/11/pdf/teacher_pay.pdf

Cohen, D. (1996). "Rewarding teachers for student performance" en Fuhrman, S. y O'Day, J. (eds). *Rewards and reform: creating educational incentives that work*. San Francisco, California, Jossey Bass Publishers. EE.UU.

Departamento de Educación de Arkansas (2008). "Arkansas Equity Plan" en http://arkansased.org/nclb/pdf/equity_plan_1008.pdf

Dolton, P., Temayne, A. y Chung, T-P. (2003). *The economic cycle and teacher supply*. Report OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/45/52/2506610.pdf>

Duflo, E., Hanna, R. y Ryan, S. (2008). "Monitoring works: getting teachers to come to school". CEPR Discussion Paper no. 6682. London, Centre for Economic Policy Research en <http://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/Incentives%20Work,%20Getting%20teachers%20to%20come%20to%20school.pdf>

Eisenberg, N. (2008). *The performance of teachers in Chilean public elementary schools: exploring its relationship with teacher backgrounds and student achievement, and its distribution across schools and municipalities*, Ph.D. Thesis, University of California, Los Angeles, citado en OCDE (2009).

Ellis, T. (1984). "Merit pay for teachers". *Eric Digest* N° 10. EE.UU.

Harris, D (2007). *The promises and pitfalls of alternative teacher compensation approaches*. The Great Lakes Center for Education Research & Practice, University of Wisconsin-Madison en <http://greatlakescenter.org>

Janey, C. (1996). "Incentive pay". *Education Week*. EE.UU.

Johnson, S. (1984). "Merit pay for teachers: a poor prescription for reform". *Harvard Educational Review*. Vol. 54. EE.UU.

Johnson, J. (2005). "State financial incentive policies for recruiting and retaining effective new teachers in hard-to-staff schools" Education Commission of the States Clearinghouse on Teacher Incentives, Denver, en <http://www.ecs.org/clearinghouse/61/61/6161.pdf>

Lakdawalla, D. (2001). *The declining quality of teachers*. Working Paper 8263. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. en <http://www.nber.org/papers/w8263>

Lawler, E. (1995). *The new pay: a strategic approach*. *Compensation and Benefits Review*, 27 (4). EE.UU.

Lazear, E. (2003). "Teacher Incentives", *Swedish Economic Policy Review*, Vol.10, No. 2, pp. 179-214 en <http://www.regeringen.se/content/1/c6/09/52/71/5cf67673.pdf>

Leon, G. (2008). *Calidad docente y rendimiento escolar en Chile: Evaluando la Evaluación*, Universidad Católica de Chile, citado en OCDE (2009).

Manzi, J. (2008). "Individual incentives and teacher evaluation: the Chilean case", presentado en la International OECD/Mexico Joint Conference, The Quality of Education, Ciudad de México, diciembre, citado en OCDE (2009).

Manzi, J., Strasser, K., San Martín, E. y Contreras, D. (2008). *Quality of education in Chile: final report of the Interamerican Development Bank Project*, Washington, D.C., citado en OCDE (2009).

McEwan, P. y Santibañez, L. (2005). "Teacher and principal incentives in Mexico", en Vegas (ed.) (2005).

Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*, en <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación de Chile: sitio web en www.mineduc.cl

Ministerio de Educación de Singapur: sitio web en www.moe.gov.sg

Mizala, A. y Romaguera, P. (2004). "El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) en Chile", en *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, PREAL-BID, en <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=prealpublicaciones/libros&Archivo=maestalnuevpersp2004.pdf>

Mizala, A. y Romaguera, P. (2005). "Teachers' salary structure and incentives in Chile" en Vegas (ed.) (2005).

Morduchowicz, A. (2009). *La oferta, la demanda y el salario docente. Modelo para armar*. PREAL, documento n° 45, noviembre.

Murnane y Cohen (1986). "Merit pay and the evaluation problem: why most merit pay plans fail and a few survive". *Harvard Educational Review*. Vol. 56. EE.UU.

NCCTQ (2007). *America's challenge: effective teachers for at-risk schools and students*, Washington D.C.

OCDE (2009). *Evaluating and rewarding the quality of teachers*. International Practices. Paris.

Portal Amazonia (2007). "Governo do Amazonas lança prêmio para estimular escolas", artículo

publicado el 10 de octubre, en <http://portalamazonia.globo.com/pscript/noticias/noticias.php?pag=old&idN=59105>

Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages*. OECD.Education Working Papers No.(2002) 1 en [http://www.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/fc5d38a873bf5867c1256c95003a0adf/\\$FILE/JT00137104.PDF](http://www.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/fc5d38a873bf5867c1256c95003a0adf/$FILE/JT00137104.PDF)

Santibañez, L., Martínez, J., Datar, A. McEwan, P., Setodji, C. y Basuto-Dávila, R. (2007). "Breaking ground: analysis of the assessment system and impact of Mexico's Teacher Incentive Program Carrera Magisterial", RAND Technical Report, RAND Corporation, Santa Monica, CA, en http://www.rand.org/pubs/technical_reports/2007/RAND_TR458.sum.pdf

Sclafani, S. (2008). *Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development*. The Aspen Institute, Estados Unidos en <http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/education%20and%20society%20program/SingaporeEDU.pdf>

Sclafani, S. y Tucker, M. (2006). *Teacher and principal compensation: an international review*, Center for American Progress and National Center on Education and the Economy, en http://www.americanprogress.org/issues/2006/10/teacher_compensation.html/pdf/education_report.pdf

Secretaría de Educación del Estado de Pernambuco (s/f): "A aviação das escolas estaduais e o bônus de desempenho educacional-BDE: Nota técnica" en http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf

Secretaría de Educación del Estado de San Pablo (2010). Programa de Qualidade da Escola: Nota técnica, marzo en <http://idesp.edunet.sp.gov.br>

Secretaría de Educación Pública de México (s/f). "Memoria técnica del método de asignación de recursos del Programa de Estímulos a la Calidad Docente" en http://estimulosalianza.sep.gob.mx/docs/estimulos_memoria_tecnica.pdf

Secretaría de Educación Pública de México: sitio web en www.sep.gob.mx

SEPLAG/SEE (2009). *Resolução Conjunta de 6 de Julho* en http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/choque/aed/arquivos/resc_seplag_see_7110_6jul2009.pdf

Springer, M., Lewis, J., Podgursky, M., Ehlert, M., Taylor, L., Lopez, O. y Peng, A. (2009a). *Governor's Educator Excellence Grant (GEEG) Program: Year Two Evaluation Report*, National Center on Performance Incentives, Vanderbilt Peabody College, Nashville, TN, en http://ritter.tea.state.tx.us/opge/progeval/TeacherIncentive/GEEG_083107.pdf

Springer, M., Podgursky, M., Lewis, J., Ehlert, M., Gronberg, T., Hamilton, L., Jansen, D., Lopez, O., Peng, A., Stecher, B. y Taylor, L. (2009b). *Texas Educator Excellence Grant (TEEG) Program: Year Two Evaluation Report*, National Center on Performance Incentives, Vanderbilt Peabody College, Nashville, TN, en http://ritter.tea.state.tx.us/opge/progeval/TeacherIncentive/TEEG_020808.pdf

Timo Alves, A. (2006). "As reformas em Minas Gerais: Choque de gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente" VI Seminário da Redestrado- Regulação Educacional e Trabalho Docente, en http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_reformas_em_mg_choqueu_gestao.pdf

Urquiola, M. y Vegas, E. (2005). "Arbitrary variation in teachers salaries. An analysis of teacher pay in Bolivia", en Vegas (ed.) (2005).

Wagner, A., Santiago, P., Thieme, C. y Zay, D. (2004). "Attracting, developing and retaining effective teachers, country note: Switzerland". OECD en <http://www.oecd.org/dataoecd/30/1/33684152.pdf>

Waterreus, I. (s/f). "Teacher pay and productivity: an international comparison". Mimeo.



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

La ejecución de las actividades se realiza a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), GE Foundation, entre otros.



Inter-American Dialogue • 1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel.: (202) 822-9002
Fax: (202) 822-9553 • E-mail: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org

CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10 • Oficina 1002 • Providencia
Santiago, Chile • Tel.: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303 • E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

