

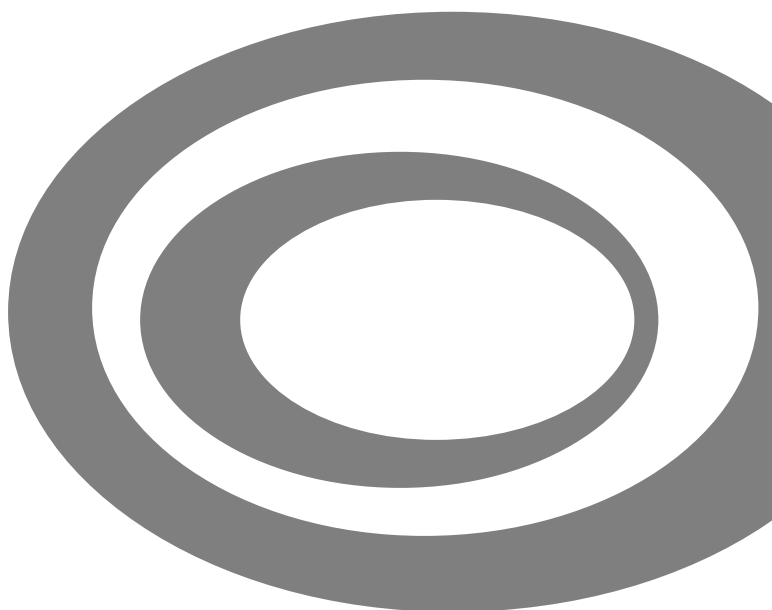


Programa de Promoción de la Reforma
Educativa en América Latina y el Caribe

**Grupo de
Trabajo sobre
Estándares y
Evaluación**

**Los estándares escolares
con incentivos funcionan**

Herbert Walberg



Grupo de Análisis para el Desarrollo

LOS ESTÁNDARES ESCOLARES CON INCENTIVOS FUNCIONAN

Herbert J. Walberg

*Tomado y traducido de **Education Week on the Web**, Noviembre de 1998, con autorización de sus editores. El autor es investigador y profesor de educación y psicología de la Universidad de Illinois de Chicago.*

La mayoría de los economistas, psicólogos y personas comunes y corrientes piensan que los humanos responden ante incentivos significativos. Los padres, los administradores y otros responsables por mejorar el desempeño de otras personas, cotidianamente usan incentivos para promover comportamientos deseables. El atractivo de los primeros puestos en los deportes competitivos convoca inmensas energías de jóvenes y adultos, ya sea como jugadores o como espectadores. Los estándares con incentivos también funcionan en las universidades: porque esperan ser compensados más adelante con dinero y prestigio, los estudiantes ambiciosos hacen lo posible por ingresar a las mejores escuelas profesionales de negocios, leyes y medicina. Los incrementos salariales de los profesores de la mayoría de universidades no-sindicalizadas dependen de la enseñanza, la investigación y el servicio.

En el mundo ideal de Jean Jacques Rousseau y de muchos educadores románticos, predominaría la “motivación intrínseca”. En vez de responder a incentivos, lograríamos cosas cuando el estado de ánimo fuera el adecuado. Sólo haríamos cosas que valieran la pena hacer como fines en sí mismos - no para obtener otros fines como el dinero, el prestigio o donaciones altruistas.

El mundo real, sin embargo, usualmente nos provee de estándares e incentivos para desempeñarnos bien. La buena música, las matemáticas y los juegos en equipo requieren de prácticas largas y disciplinadas. La búsqueda sostenida, sin embargo, nos puede llevar no sólo a alcanzar logros notables, sino también a profundas satisfacciones y recompensas financieras y de otro tipo. En muchos campos, un desempeño de primera parece muchas veces requerir una década de semanas de 70 horas.

Aún así, las escuelas -- las mismas instituciones que deberían de preparar académicamente a los jóvenes para desempeñarse bien en la vida adulta -- hacen poco uso de incentivos efectivos para los logros. Las juntas o comités locales de educación y los administradores escolares, por ejemplo, rara vez miden y recompensan el desempeño individual de los maestros. Los sindicatos logran mantener contratos que requieren que el profesor de escuela pública sea remunerado de acuerdo a sus títulos y años de experiencia, factores que no afectan cuánto aprenden sus alumnos. Mientras que la afiliación sindical en otros sectores ha estado reduciéndose a lo largo de varias décadas, las escuelas siguen siendo una de las pocas instituciones que no proveen ningún incentivo por méritos, ni siquiera reconocimiento, a su fuerza de trabajo.

Más aun, como ellos mismos lo reconocen, los alumnos también carecen de estándares e incentivos.

Una encuesta nacional de alumnos de secundaria llevada a cabo en 1996 por Public Agenda demostró que tres cuartas partes de ellos creen que la aplicación de pruebas y requerimientos más exigentes para su graduación harían que los alumnos presten más

atención a sus estudios. Tres cuartas partes de ellos también dijeron que los alumnos que no hubieran dominado el inglés, no deberían graduarse, y un porcentaje similar dijo que las escuelas sólo deberían de promover de año a los alumnos que hubiesen dominado los contenidos. Casi dos tercios dijeron que se desempeñarían mucho mejor en el colegio si es que se esforzaran más. Casi el 80% dijo que los alumnos aprenderían más si es que las escuelas los obligaran a ser puntuales y a hacer sus tareas. Más del 70% dijo que las escuelas deberían exigir sesiones especiales después del horario normal de clases para aquéllos que obtienen notas desaprobatorias.

En este sentido, muchos formadores de maestros difieren marcadamente con los alumnos y con el público. Una encuesta nacional de profesores de Educación realizada por Public Agenda en 1997 demostró que el 64% piensa que las escuelas deberían evitar la competencia. Eran más los que preferían dar calificativos por esfuerzos grupales que aquéllos que preferían calificar los logros individuales.

Los formadores de maestros también difieren de otros empleadores y otras profesiones en lo que se refiere a medir el logro de estándares o a usarlos siquiera. Los empleadores usan pruebas estandarizadas de opción múltiple. Lo mismo hacen las universidades, escuelas de post-grado y escuelas profesionales selectivas para sus decisiones de admisión. Tales exámenes se requieren en leyes, medicina y otros campos para la licenciatura profesional, porque son objetivas y confiables. Pero el 78% de los formadores de maestros querían que se recurriera menos a estas pruebas.

Casi dos tercios de los formadores de maestros admitió que los programas de educación muchas veces fallan en preparar a los candidatos para enseñar en el mundo real, y sólo el

4% reportó que sus programas solían dar de baja a los alumnos que parecían no idóneos para la enseñanza. De este modo, aún desde su educación superior, a la mayoría de los futuros educadores se les carga de ideas anti-competitivas contra los estándares y los incentivos.

El 79% de los formadores de maestros estuvo de acuerdo con que “el público general tiene creencias obsoletas y erróneas sobre lo que significa una buena enseñanza”. Aparentemente olvidaron que los ciudadanos, que pagan por los colegios, son sus clientes finales. Tal vez el público y los alumnos tengan razón. Parece ser un buen momento para levantar la interrogante de que si los estándares con incentivos pueden funcionar en las escuelas como lo hacen en mucho del resto de la sociedad.

Recientemente, el autor llevó a cabo un estudio de seguimiento de lo que constituyó el primera ensayo claro y a gran escala de incentivos monetarios para alumnos de educación pública -- *El Programa de Incentivos para el Ingreso Acelerado (Advanced Placement Incentive Program)* -- iniciado por la Fundación O'Donnell de Dallas. El programa hizo uso de los exámenes de *Advanced Placement*, las únicas pruebas nacionales que proveen estándares externos objetivos y rigurosos para los alumnos de educación secundaria. Más de medio millón de estudiantes de secundaria toman los exámenes AP, sobre los contenidos de más de 25 cursos de nivel de educación superior. Más de 2,500 universidades dan créditos para los que obtienen notas aprobatorias, permitiendo a los alumnos graduarse más temprano o llevar cursos más avanzados en la universidad.

La fundación inició el programa de incentivos en respuesta a preocupaciones ampliamente expresadas sobre el pobre desempeño académico en Texas, un estado que

estaba volviéndose menos dependiente de la agricultura y el petróleo y compitiendo con otros estados y países en industrias cada vez más tecnificadas. Sin embargo, de los 100 alumnos que empezaron su educación inicial en 1981, sólo 72 se graduaron de la secundaria en 1994. Sólo 36 de los 100 originales inició estudios superiores, y se esperaba que sólo 18 terminaran sus estudios universitarios de pre-grado en 1998. Los puntajes de las pruebas de los alumnos del Distrito de Escuelas Independientes de Dallas, donde se llevó a cabo el experimento, eran más bajos que en otros lugares, y los alumnos hispanos y afro-americanos mostraban grandes desigualdades en su desempeño académico.

Empezando en el año escolar de 1990-91, el programa de incentivos pagaba a los alumnos \$100 por cada nota aprobatoria en los exámenes de *Advanced Placement* en inglés, cálculo, estadística, computación, biología, química y física, más un reembolso por el costo de tomar el examen. El programa también proveía de un estipendio de \$2500 para cada profesor que estuviera capacitándose para enseñar cursos avanzados en esas materias. También recibían \$100 por cada nota aprobatoria en el examen AP obtenida por sus alumnos.

En los nueve colegios de Dallas que participaron, números crecientes de alumnos y alumnas de todos los principales grupos étnicos tomaron y pasaron los exámenes AP. El número creció más de 12 veces, de 41 -- en el año antes de que el programa se iniciara -- a 521 cuando terminó en 1994-95. Después de concluido, el programa continuó teniendo efectos posteriores: en el año escolar 1996-97, dos años después de terminado el programa, 442 aprobaron, casi 11 veces más que el número en el año anterior a que se iniciara el programa.

Aunque estos números hablan por sí solos, entrevistas con alumnos, profesores y funcionarios de las oficinas de admisión universitarias revelaron una alta estimación por el programa de incentivos. Sentían que incluso los alumnos que desaprobaron los exámenes AP aprendieron mejores hábitos de estudio y la importancia del trabajo esforzado para lograr estándares elevados.

Además, el programa tuvo otros beneficios: los alumnos podían llevar más cursos avanzados en la universidad. Aquéllos que aprobaban un número suficiente de cursos AP podían graduarse más temprano, lo cual ahorra el costo de las pensiones a sus familias y de los subsidios a los contribuyentes. Aquéllos que aprobaban los cursos AP también tenían una mejor oportunidad de obtener becas por mérito e ingreso a universidades selectivas.

El programa de incentivos AP demuestra que los estándares e incentivos funcionan en las escuelas así como lo hacen en otros ámbitos de la vida. La falta de incentivos en el colegio parece ser una razón importante por la cual los alumnos encuentran lo académico tan aburrido y los deportes tan emocionantes. La promoción social y la graduación de alumnos por mera asistencia es insuficiente. Tampoco el pagar a los profesores por sus años de experiencia puede sacar de ellos lo mejor que pueden dar de sí. Aunque no todos los incentivos son monetarios, la gente racional necesita razones para trabajar con empeño.

Este experimento y el sentido común sugieren que probemos con más incentivos y evaluemos los resultados. Varias posibilidades son intrigantes. La Fundación

O'Donnell, por ejemplo, demostró que los incentivos funcionan para los cursos de inglés, matemáticas, estadísticas y cursos de ciencias. ¿Funcionarían los incentivos para exámenes AP en historia, lenguas extranjeras y otros cursos ?

Los administradores de empresas e industrias se quejan a menudo de la mala calidad de los graduados de la secundaria, pero raramente revisan los certificados de notas de secundaria de sus futuros empleados. Para incentivar una mejor preparación de los trabajadores, ¿no sería conveniente pagar mejores remuneraciones iniciales a aquellos con mejores notas escolares?

Los ciudadanos y los legisladores estatales están descontentos con los pobres resultados de costosas reformas educativas. ¿Funcionarían mejor los incentivos? ¿Mejoraría, por ejemplo, la calidad y la productividad de los sistemas educativos estatales si se otorgaran becas por mérito y reducciones en el costo de matrícula y pensiones a los alumnos que aprobaran exámenes rigurosos? ¿Podrían los incentivos financiados por los estados estimular a los alumnos a llevar durante la secundaria cursos rigurosos y a graduarse en menos tiempo de la universidad, y por lo tanto, ahorrar pensiones e impuestos?

¿Debería informarse a los comités escolares y los administradores sobre las ganancias en los logros de aprendizaje de los alumnos de cada profesor y de cada escuela cuando se llevan a cabo evaluaciones de desempeño? Los alumnos de escuelas con mal desempeño, ¿deberían tener la libertad de irse a otro lado?. Los presupuestos estatales y locales, ¿deberían “seguirlos” a escuelas públicas y privadas de su elección? ¿Podría

esta competencia inducida hacer que las escuelas de bajo desempeño mejoraran o cerraran.

El Congreso de los E.E.U.U. ha gastado más de \$150 billones de dineros de los ciudadanos en programas educativos especiales. Las evaluaciones muchas veces demuestran que los alumnos involucrados en estos programas están rara vez mejor -- y a veces hasta peor -- que los alumnos comparables no participantes. El programa "Title I" para niños pobres, por ejemplo, no emplea ningún incentivo para que los educadores o alumnos se desempeñen bien. Los programas de educación bilingüe y especial utilizan incentivos perversos, básicamente pagando a los distritos para que incrementen el número de alumnos con deficiencias en inglés mal diagnosticadas y con patologías psicológicas, a la vez que los segregan de los demás. ¿Qué pasaría si el buen o el mejor desempeño fueran el estándar para esos pagos?