



*Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE*  
*Departamento de Estudios y Desarrollo.*  
*División de Planificación y Presupuesto.*  
*Ministerio de Educación.*

---

## Caracterización del proceso de contratación de docentes de Chile. Oportunidades para profesores recién egresados

Investigador Principal: Carolina Flores  
Investigadores Secundarios: María Soledad Ortúzar  
Pamela Ayala  
Carolina Milesi  
Institución Adjudicataria: CEPPE  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Proyecto FONIDE N°:F711278

---

**Marzo 2014**

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo - DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8,  
MINEDUC. Fono: 2 406 6073. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl)

## Contenidos

Abstract .....	5
1. Contextualización y Antecedentes .....	6
2. Objetivos .....	7
3. Proceso de contratación de docentes en Chile y el mundo .....	8
3.1 Postulación .....	9
3.2 Difusión de la Oferta.....	10
3.3 Selección .....	11
3.4 Nudos críticos en el proceso de contratación .....	13
3.5 Retención.....	16
3.6 Causales de término de contrato .....	17
4. Datos y métodos .....	18
4.1 Datos Secundarios .....	18
4.2 Estudio de Casos .....	19
4.2.1 Tipos de casos estudiados.....	19
4.2.2 Instrumentos de recolección de datos .....	21
4.3 Variables .....	23
4.4 Métodos de análisis de datos .....	25
5. Resultados de Investigación.....	26
5.1 Nuevas contrataciones de docentes en la última década: análisis de datos secundarios para la Región Metropolitana .....	26
5.1.1 Flujo de nuevas contrataciones, 2006- 2012 .....	26
5.1.2: Condiciones Laborales ofrecidas a las nuevas contrataciones, 2006- 2012.....	30
5.1.3: Caracterización y distribución de las nuevas contrataciones, 2006- 2012.....	39
5.2 Postulantes y contratados para cargos docentes: análisis de CVs .....	42
5.2.1 Ordenamiento de postulaciones: análisis bi-variado .....	42
5.2.2 Ordenamiento de postulaciones y contrataciones: análisis multivariado .....	46
5.3 Caracterización del proceso de contratación: precepciones y nudos críticos.....	56
5.3.1 Estándares generales en las decisiones de contratación.....	56
5.3.2 Caracterización y nudos críticos del proceso de contratación de profesores.....	60
5.4 El caso de los profesores recién egresados.....	80
5.4.1 Cuidados y estrategias para retener a los profesores jóvenes.....	80
5.4.2 Prácticas profesionales y profesores no titulados .....	81
5.4.3 Lo mejor de los profesores recién egresados .....	82
5.4.4 Evaluación de los principales problemas de los profesores recién egresados .....	84
6. Conclusiones y recomendaciones para la formulación de políticas públicas.....	87
6.1 Principales resultados .....	87
6.2 ¿Qué sugieren estos hallazgos al diseño de las políticas públicas? .....	95
7. Bibliografía.....	98

## Tablas

TABLA 1.	ESTABLECIMIENTOS PRIVADOS SUBVENCIONADOS: CASOS POSIBLES Y SELECCIONADOS PARA ESTUDIO DE CASOS.....	21
TABLA 2.	ESTUDIO DE CASOS: POSTULACIONES Y CONTRATACIONES SEGÚN TIPO DE UNIDAD CONTRATADORA.....	22
TABLA 3.	ENTREVISTAS REALIZADAS SEGÚN TIPO DE UNIDAD CONTRATADORA Y CARGO DE ENTREVISTADO. ....	23
TABLA 4.	VARIABLES UTILIZADAS .....	24
TABLA 5.	NUEVAS CONTRATACIONES SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO. TOTALES PARA 2006- 2012, REGIÓN METROPOLITANA .....	27
TABLA 6.	MODELO DE REGRESIÓN LINEAL: NÚMERO DE CONTRATACIONES POR ESTABLECIMIENTO AL AÑO. 30	
TABLA 7.	VARIABLES UTILIZADAS EN MODELOS.....	47
TABLA 8.	MODELO LOGÍSTICO MULTINOMIAL. MUESTRA ANALIZADA Y BONDAD DE AJUSTE. ....	48
TABLA 9.	MODELOS LOGÍSTICOS MULTINOMIALES PARA POSTULACIONES A CARGOS DOCENTES.....	49
TABLA 10.	MODELOS LOGÍSTICOS JERÁRQUICOS. PROBABILIDAD DE SER CONTRATADO.....	54
TABLA 11.	DIAGRAMA DE PRINCIPALES EJES DE RESULTADOS PARA CADA OBJETIVO.....	94

## Gráficos

GRÁFICO 1.	NUEVAS CONTRATACIONES DE DOCENTES POR ESTABLECIMIENTO COMO PORCENTAJE DEL TOTAL. 2006- 2012. ....	19
GRÁFICO 2.	NUEVAS CONTRATACIONES DE DOCENTES POR ESTABLECIMIENTO, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA. 2006- 2012.....	28
GRÁFICO 3.	NÚMERO DE ALUMNOS POR ESTABLECIMIENTO, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA. 2006- 2012. 29	
GRÁFICO 4.	TIPO DE CONTRATO OBSERVADO EN LAS NUEVAS CONTRATACIONES, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA (%). 2006- 2012. ....	31
GRÁFICO 5.	DIFERENCIA OBSERVADA EN CHANCES DE OBTENER UN TIPO DE CONTRATO OBSERVADO ENTRE NUEVAS CONTRATACIONES RECIÉN EGRESADOS Y EL RESTO, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA (%). 2006- 2012. ....	32
GRÁFICO 6.	NÚMERO DE HORAS TRABAJADAS A LA SEMANA EN LAS NUEVAS CONTRATACIONES CON Y SIN EMPLEOS MÚLTIPLES, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA. 2006- 2012. ....	33
GRÁFICO 7.	SALARIO PROMEDIO POR HORA EN LAS NUEVAS CONTRATACIONES, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA (EN \$ DE 2012). 2006- 2012.....	34
GRÁFICO 8.	SALARIO PROMEDIO POR HORA EN LAS NUEVAS CONTRATACIONES PARA RECIÉN EGRESADOS Y EL RESTO, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA (EN \$ DE 2012). 2006- 2012.....	34
GRÁFICO 9.	PROBABILIDAD DE SOBREVIVENCIA ESTIMADA EN EL EMPLEO SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO CONTRATANTE. ....	36
GRÁFICO 10.	PROBABILIDAD DE SOBREVIVENCIA ESTIMADA EN EL EMPLEO SEGÚN GSE DEL ESTABLECIMIENTO CONTRATANTE. ....	36
GRÁFICO 11.	PROBABILIDAD DE SOBREVIVENCIA ESTIMADA SEGÚN AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO. ....	37

GRÁFICO 12.	PROBABILIDAD DE SOBREVIVENCIA ESTIMADA SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN SUPERIOR DE EGRESO.	38
GRÁFICO 13.	PROBABILIDAD DE SOBREVIVENCIA ESTIMADA SEGÚN PUNTAJE EN PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA DEL CONTRATADO. ....	38
GRÁFICO 14.	NUEVAS CONTRATACIONES RECIÉN EGRESADOS Y DE ORIGEN SOCIAL BAJO, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA (%). 2006- 2012. ....	39
GRÁFICO 15.	PUNTAJE PSU DE LAS NUEVAS CONTRATACIONES, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA (PUNTAJE Z). 2006- 2012. ....	40
GRÁFICO 16.	NUEVAS CONTRATACIONES PROVENIENTES DE UNIVERSIDADES CON ALTA ACREDITACIÓN Y DE INSTITUTOS PROFESIONALES O CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA, SEGÚN TIPO DE ENTIDAD CONTRATADORA (%). 2006- 2012. ....	41
GRÁFICO 17.	POSTULANTES A CARGOS DOCENTES HOMBRES, RECIÉN EGRESADOS Y DE ORIGEN SOCIAL BAJO SEGÚN TIPO DE UNIDAD CONTRATADORA (% DEL TOTAL DE POSTULANTES). ....	43
GRÁFICO 18.	POSTULANTES A CARGOS DOCENTES CON MENCIÓN SEGÚN TIPO DE UNIDAD CONTRATADORA (% DEL TOTAL DE POSTULANTES). ....	43
GRÁFICO 19.	POSTULANTES A CARGOS DOCENTES EGRESADOS DE UNIVERSIDADES CON ALTA ACREDITACIÓN Y DE IP/ CFT, SEGÚN TIPO DE UNIDAD CONTRATADORA (% DEL TOTAL DE POSTULANTES). ....	44
GRÁFICO 20.	POSTULANTES A CARGOS DOCENTES CON MAGÍSTER O DOCTORADO, SEGÚN TIPO DE UNIDAD CONTRATADORA (% DEL TOTAL DE POSTULANTES). ....	45
GRÁFICO 21.	POSTULANTES A CARGOS DOCENTES CON EXPERIENCIA PREVIA EN ESTABLECIMIENTOS DE NSE BAJO O MEDIO BAJO, SEGÚN TIPO DE UNIDAD CONTRATADORA (% DEL TOTAL DE POSTULANTES). ....	46

## Abstract

Este estudio explora el proceso de **búsqueda y contratación de docentes** en la Región Metropolitana de Santiago, e identifica patrones de ordenamiento tanto en las postulaciones como en las decisiones de contratación realizadas por entidades contratadoras. El estudio se basa en datos secundarios y en datos primarios (un estudio de casos donde se sistematiza la información de los CVs de **postulantes a cargos docentes**, se identifica a los contratados y se entrevista a directores y supervisores de las nuevas contrataciones). En el análisis de datos se identifica un ordenamiento sistemático de contrataciones y postulaciones de docentes de distinto origen social y con distinta formación inicial y continua, en las distintas entidades contratadoras, por el cual hay un fuerte énfasis en la afinidad sociocultural entre los docentes y los establecimientos y donde los establecimientos con más recursos (que proveen mejores condiciones laborales) acceden a docentes con mejor formación inicial y continua. Sin embargo, al combinar esta información, es decir, al estudiar el patrón de contrataciones controlando por las características en el pool de postulación, encontramos que el ordenamiento desaparece. Los datos sugieren que, a pesar de que efectivamente los profesores de mejor formación inicial y continua tienen mayores probabilidades de ser contratados, esto es verdad para todo tipo de unidades contratantes en tanto que no existen diferencias respecto a esta preferencia entre entidades contratadoras con mayores o menores recursos.

En resumen, el alto ordenamiento en las postulaciones entre las cuales los contratadores toman sus **decisiones de selección de docentes** impone una de las restricciones más importantes al proceso de contratación. Los contratadores reconocen esta situación al plantear que, uno de las principales dificultades en el proceso de contratación, es lograr atraer “buenos” candidatos. Los salarios fueron mencionados como un factor explícito responsable de esta dificultad. Por otro lado, las condiciones laborales en establecimientos más vulnerables, y la menor preparación de los docentes, aparecen en el análisis de las trayectorias laborales factores que desincentivan la permanencia en el empleo. Esto se convierte en una piedra de tope para la contratación en contextos vulnerables, que ofrecen trabajos en contextos difíciles y que relativamente reciben más postulantes con preparación inicial más deficitaria. La escasa preparación de las instituciones formadoras de docentes para enseñar en contextos diversos también aparece como un factor que dificulta la atracción de profesores bien preparados en estos contextos.

El estudio pone especial atención en la contratación y preferencia de **profesores recién egresados**. El análisis de datos indica que las redes tienen mayor acceso a este tipo de docentes, en contratos generalmente de peores salarios. El análisis de las entrevistas sugiere que este tipo de profesores presenta una serie de ventajas muy deseables para los contratadores (maleabilidad y menores salarios) y una serie de falencias relacionadas con la falta de manejo de sala de clases y la falta de preparación en general.

Palabras clave: búsqueda y contratación de docentes, postulación a cargos docentes, decisiones de contratación, profesores recién egresados.

## 1. Contextualización y Antecedentes

La evidencia empírica es consistente en demostrar que la distribución de los profesores en el sistema educativo no es equitativa, y por el contrario, las escuelas que enfrentan los contextos más vulnerables tienen una mayor probabilidad de contar con profesores peor calificados, esto tanto a nivel internacional (Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002), como a nivel nacional (Ortúzar, Flores, Milesi, & Cox, 2009). En la misma línea, se ha demostrado que existe una correlación entre la dependencia del establecimiento de egreso de la enseñanza media y la dependencia del establecimiento en el que el profesor se emplea por primera vez y que profesores con mejor desempeño académico individual tienen mayor probabilidad de trabajar en establecimientos de nivel socioeconómico alto (Cabezas, Gallego, Santelices, & Zarhi, 2011; Toledo y Valenzuela, 2012).

En respuesta a la inequitativa distribución de los profesores en el sistema educativo, se han promulgado políticas públicas -como la *Asignación de desempeño en Condiciones Difíciles*, o la *Beca Vocación de Profesor*- que buscan atraer a los profesores más calificados a los sectores más vulnerables. Este tipo de políticas están motivadas por la creencia de que el problema surge desde la oferta de profesionales docentes, es decir, los bajos salarios, las difíciles condiciones laborales, y la baja satisfacción en el trabajo que previene que los profesores mejor formados, los más competitivos en el mercado docente, quieran trabajar en los sectores de menos recursos.

Poco conocido es el rol que juegan las preferencias de sostenedores, equipos directivos o administrativos escolares en este ámbito. Como señala Ballou (1996), las investigaciones que han abordado la distribución de los profesores en el sistema no han sido capaces de distinguir si son los profesores quienes han buscado ingresar a ciertas escuelas, o si simplemente llegan a esas escuelas porque es allí donde existe demanda (op cit p 98). Al respecto, Loeb, Kalogrides, & Beteille (2011) sostienen que las escuelas más efectivas son más capaces de atraer y contratar a profesores más capacitados. Sin embargo, poco sabemos sobre las prácticas de reclutamiento y selección de profesores que pueden estar marcando la diferencia. Así, a pesar del énfasis que las políticas han puesto en la necesidad de seleccionar, reclutar y retener a los profesores más calificados en los sectores más vulnerables, existe relativamente poca investigación sobre las prácticas que llevan a cabo los equipos directivos y administrativos de las escuelas para seleccionar y contratar profesores en general, y a los mejores calificados en particular. Gran parte de la evidencia norteamericana respecto a la distribución de docentes ha concentrado su análisis en las características ideales que debiesen tener profesores y establecimientos para llegar a un buen match entre ambos, como por ejemplo la familiaridad y afinidad sociocultural entre docente y establecimiento (Boyd et al, 2010; Bacolod, 2007; Harris, 2010), y menos en las prácticas de contratación propiamente tales.

Considerando entonces que existe suficiente evidencia que revela una distribución inequitativa de docentes en el sistema educativo, pero poca evidencia sobre los procesos y decisiones de contratación que se llevan a cabo desde los establecimientos educativos, es que resulta interesante indagar en cómo el proceso de contratación podría estar asociado a la distribución inequitativa de docentes en el sistema. Esta investigación busca de algún modo llenar este vacío enfocándose en el proceso de búsqueda y contratación de profesores que llevan a cabo distintos tipos de establecimientos y sostenedores. De este modo, los análisis que se desarrollan en este proyecto permiten determinar en qué medida el ordenamiento de profesores de distintas características en escuelas de distintas características es fruto de presiones de demanda por profesores (preferencias y estrategias de atracción de docentes por parte de los contratadores).

Este análisis cobra relevancia en la planificación de políticas dirigidas a atraer a profesores mejor calificados a los sectores más vulnerables. Dilucidar si son las presiones de demanda las responsables del ordenamiento permite establecer políticas ya sea para incentivar a los docentes a postular a establecimientos vulnerables, a dar más recursos a los establecimientos para generar incentivos que atraigan a profesores mejores calificados, o una combinación de ambas.

Este informe se organiza de la siguiente manera. A continuación se especifican los objetivos generales y específicos de la investigación. Luego, una tercera sección provee una breve reseña a la revisión de la literatura respecto a los procesos de búsqueda y contratación de docentes tanto en Chile como en otros países emblemáticos. La sección 4 describe la metodología aplicada en el estudio, mientras que la sección 5 describe los resultados de la investigación. Finalmente la sección 6 provee una versión preliminar de las conclusiones y recomendaciones de política que surgen del análisis.

## **2. Objetivos**

El objetivo general de esta investigación es caracterizar el proceso de búsqueda y contratación de docentes, examinando particularmente las oportunidades de contratación para profesores con escasa o nula experiencia previa. Este objetivo se inspira en la necesidad de dilucidar hasta qué punto el alto ordenamiento de docentes de distintas características en escuelas de distintas características se debe a factores asociados a la demanda por profesores (en contraposición a factores de oferta laboral docente).

Los objetivos específicos primarios de esta investigación son los siguientes:

1. Cuantificar el flujo de contratación de profesores en la última década, y caracterizar las condiciones laborales que enfrentan estas nuevas contrataciones.
2. Evaluar el grado de variedad de postulaciones recibidas por contratadores de distintas tipo, en relación a características sociodemográficas, de formación y de experiencia de los docentes postulantes a los cargos ofrecidos.
3. Indagar sobre la propensión de los distintos sostenedores por contratar profesores de distintas características, dentro de un pool dado de postulantes.
4. Identificar las fortalezas y los nudos críticos en el proceso de contratación, distinguiendo las tendencias en los distintos tipos de contratadores.

En los cuatro objetivos presentados, se busca poner énfasis en la situación de los docentes recién egresados y con distinta formación inicial. Como objetivo específico secundario y de manera exploratoria, esta investigación se propone:

5. Indagar sobre la evaluación que hacen los supervisores respecto a las fortalezas y debilidades en el desempeño de los profesores recién contratados con poca o nula experiencia previa, de las estrategias de inducción que se llevan a cabo dentro de las escuelas y las actividades destinadas a retener o a desvincular a profesores.

### 3. Proceso de contratación de docentes en Chile y el mundo

A continuación indagaremos en una serie de evidencias respecto al proceso de selección y contratación de profesores, tanto a nivel nacional como internacional. Este apartado describe las entidades contratadoras de docentes en nuestro país y explica las condiciones generales sobre las cuales se ejecutan una nueva contratación. Posteriormente, se describen los procesos de postulación, difusión de la oferta, selección de docentes para la contratación, los posibles nudos críticos en el proceso, las estrategias de retención de docentes y las causales de término de contrato.

Nuestro país cuenta con un sistema educativo basado en el subsidio a la demanda de educación, lo que divide el sistema en al menos tres grandes grupos: establecimientos públicos subvencionados por el Estado; establecimientos privados subvencionados por el Estado; y establecimientos privados no subvencionados por el Estado.

Un elemento que caracteriza a la educación en Chile es la fuerte presencia del sector privado, el que ha ganado un importante espacio en las últimas dos décadas. Según datos de la Fundación SOL (2011), a principios de los años ochenta la educación particular subvencionada representaba alrededor de un 15% de la matrícula escolar, lo que al año 2012 se proyectaba en un 54%. Por el contrario, los países de la OCDE tienen en promedio un 90% de matrícula pública, tendencia que se extiende a países liberales como EEUU y Reino Unido. Esta particularidad del caso chileno tiene consecuencias en la gestión en educación, la que presenta notorias diferencias entre el sector público o municipal y privado.

El sector público está representado por los municipios que cuentan con dos figuras administrativas: las Corporaciones Municipales y los Departamentos de Administración en Educación. Son estas entidades las que administran las escuelas y tienen, entre otras tareas, la facultad de contratar y desvincular docentes. Por su parte, el sistema privado está conformado por una serie de sostenedores que pueden tener uno o más establecimientos, administrando las escuelas directamente.

Esta configuración tiene importantes consecuencias en el proceso de selección y contratación de futuros docentes. En el sector público o municipal, contratar un nuevo docente implica una modificación a la Dotación Docente, por lo tanto todas las nuevas contrataciones deben ser inscritas antes del 15 de Noviembre del año en curso y deben ser aprobados por el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal. El Estatuto Docente 2011, en su artículo 22, establece los motivos por los cuales un establecimiento municipal podrá señalar que necesita nuevas contrataciones: variación del número de alumnos, modificaciones curriculares, cambios en el tipo de educación impartida, fusión de establecimientos educacionales y reorganización de la entidad de administración educacional.

Los establecimientos privados (sean o no subvencionados por el Estado) no tienen ninguno de estos requisitos ya que cada sostenedor decide el momento y las causas para la contratación de un nuevo docente, según las necesidades del establecimiento. se identifican así importantes diferencias a la hora de gestionar la planta docente en el sector público o municipal y el sector privado.

Considerando las limitantes que plantea el Estatuto Docente chileno para la contratación en el sector municipal, se ha avanzado en una serie de medidas contenidas en la *Ley de Calidad y Equidad*, la cual para la versión 2011 del Estatuto Docente introdujo cambios enfocados a promover mejores condiciones, incentivos, atribuciones y exigencias, tanto a profesores como a directores, a través del Plan de Retiro Docente, como así también



aumento de remuneraciones para buenos profesores, perfeccionamiento de causales de despido, y participación y derechos para los docentes y asistentes de la educación.

Paralelo a esto, otro sistema educacional con importante presencia del sector privado es el holandés, reconocido como uno de los mejores a nivel mundial. El sistema holandés se basa en el principio de “*libertad de educación*”, lo que permite que se establezcan escuelas basadas en distintos ideales (por ejemplo, religiosos), pero que están fuertemente limitadas por estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Lo anterior redundaba en que hoy en día coexistan los sectores públicos y privados en educación, siendo éste último el que concentra el mayor porcentaje de matrículas (70%) (ETUCE & EFEE, 2012). Este sistema parece no diferir del chileno, sin embargo, existen algunos matices que marcan importantes diferencias. Para comenzar el Estado holandés otorga un gasto equitativo a las escuelas públicas y privadas, y dado que el sistema educacional goza de una gran autonomía, es que los establecimientos manejan por sí mismos el reclutamiento de docentes, y definen el *staff* necesario para cada establecimiento educacional. Las intervenciones que puede realizar el gobierno en este aspecto son limitadas, por una parte, exige que los profesores estén licenciados para ejercer en el sector público, y también puede opinar sobre las medidas a tomar cuando existe una disminución en la oferta de profesores disponibles (NCEE, s.f.; ETUCE & EFEE, 2012). En definitiva, las características propias del sistema educacional holandés permiten que los establecimientos de carácter público no difieran de los privados, tanto en el reclutamiento de nuevos docentes, como en otros aspectos que se destacarán más adelante.

### 3.1 Postulación

Si consideramos los requisitos para postular a cargos docentes dentro de un establecimiento educacional, seguimos notando diferencias según tipo de dependencia. En el sector privado (con o sin subvención) los requisitos son definidos por el empleador, pero para la dotación del sector municipal, éstos están expresamente definidos en el Artículo 24 del Estatuto Docente 2011. En el Estatuto se especifica que quien quiera formar parte del cuerpo docente de un establecimiento municipal debe; ser ciudadano, haber cumplido con la Ley de Reclutamiento y Movilización cuando fuere procedente, tener salud compatible con el desempeño del cargo, poseer título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales, Universidades o Institutos Profesionales, no estar inhabilitado para el ejercicio de funciones o cargos públicos, ni hallarse condenado por crimen, delito y/o violencia intrafamiliar.

En el estudio de Dale Ballou y Michael Podgursky sobre reclutamiento y retención de profesores en colegios públicos y privados en Estados Unidos (1998), los autores constatan una situación similar al caso chileno, ya que también existen diferencias entre el sector público y privado en cuanto a los requisitos para postular a cargos docentes. Si bien no se especifican los requisitos concretos planteados por cada sector, sí se declara que el sector público posee más rigideces en este ámbito, y que el sector privado posee mayor discrecionalidad al momento de contratar, llegando incluso a la posibilidad de contratar profesores sin certificación estatal. Se reconocen, además, otras flexibilidades propias del sector privado que permiten reclutar más libremente a los futuros docentes: flexibilidad salarial, libertad para contratar profesores sin certificación, posibilidad de prestar más apoyo a los nuevos profesores y mayores facilidades para desvincular profesionales (Ballou y Podgursky, 1998).

Además de las diferencias entre los sectores público y privado, un estudio referido al caso chileno, encabezado por Ricardo Paredes y un equipo de investigadores (2013), constató

que existen barreras –tanto formales como informales– en el acceso a las oportunidades laborales. Estas barreras pueden ir desde diferentes regulaciones para los distintos establecimientos (estatuto docente versus código del trabajo) hasta aspectos como distinciones culturales, familiaridad y contexto social del postulante. Las oportunidades laborales, al no estar disponibles para todos los docentes, hacen que el proceso de postulación sea un mercado cuasi segmentado, lo que implica que los profesores no siempre estarían postulando a los colegios con mejores condiciones laborales y mejores salarios, justamente porque puede haber uno o más segmentos que están ausentes en su proceso de búsqueda. Los investigadores confirman, además, que existe poca evidencia al respecto, y que por ende sería de gran utilidad contar con la identificación de dichas barreras, con el fin de ir eliminándolas a lo largo del tiempo (Paredes *et al*, 2013).

### 3.2 Difusión de la Oferta

En términos de difusión de la oferta laboral, el sector municipal chileno es el que define más formalmente dicho proceso. Este sector difunde su oferta mediante concursos públicos, que son de carácter nacional, y que se efectúan al menos una vez al año. Las convocatorias deben ser publicadas en al menos un diario de circulación nacional y deben ser realizadas antes del 15 de Diciembre del año en curso para poder cumplir con la normativa.

A pesar de que los sectores municipal, particular subvencionado y particular pagado, poseen estructuras internas muy disímiles, el estudio realizado por Grau, Maturana, Paterson y Valenzuela (2012) sobre la contratación de docentes, señala que en términos de difusión no existen mayores diferencias entre establecimientos de distinta dependencia. En primer lugar, se reconoce que tanto directores como sostenedores participan conjuntamente del proceso de difusión y selección de docentes. De un universo de aproximadamente 600 directores y jefes de UTP, un 83% declaró que el diario es el medio más utilizado para difundir ofertas, seguido de los sitios web de portal laboral (37%) y, por último, también se reconoció el contacto con docentes o directivos que realizaron su práctica profesional en el establecimiento. Además, también se menciona que existe una alta valoración hacia los contactos personales de los mismos profesionales del establecimiento, ya que de esta forma es posible acceder a referencias directas sobre los postulantes (Grau *et al*, 2012). En el caso de la búsqueda de reemplazos, la difusión de la oferta, como así también los procesos sucesivos de selección y contratación, son mucho más flexibles dado el carácter de “imprevisto” de la situación. En tal caso, la difusión se da principalmente a través de los docentes que trabajan en el establecimiento (Paredes *et al*, 2013).

En Estados Unidos, las técnicas de reclutamiento son más bien pasivas, y pueden variar dependiendo del tamaño del distrito. En general, los anuncios en los diarios también son uno de los medios más utilizados, especialmente en distritos pequeños. Los establecimientos también pueden recurrir a la publicidad en las mismas universidades, y a los anuncios por Internet, mientras que la asistencia a ferias laborales también es considerada como alternativa para difundir la oferta de vacantes. En los casos en que existe poca oferta de profesores a nivel local, los establecimientos pueden adoptar una estrategia más activa, y replicar estas técnicas en otros distritos cercanos (Balter y Duncombe, 2005).

Comparando la experiencia norteamericana con la chilena, vemos que no existen mayores diferencias entre las técnicas de difusión y reclutamiento de docentes en ambos países. Sin embargo, es necesario aclarar que la evidencia presentada aquí es sólo una

aproximación a dichos procesos, ya que bajo ningún caso se constata que sean procesos formales y sistematizados para difundir ofertas laborales de docentes.

### 3.3 Selección

En cuanto al método de selección de docentes que realizan los establecimientos chilenos, nuevamente es el sector municipal el que tiene una estructura más definida en términos formales.

Para el sector municipal, anualmente y en cada comuna se definen las Comisiones Calificadoras de Concurso. Estas instancias son las que definirán los contratados para el área técnico-pedagógica y los docentes de enseñanza pre-básica, básica y media. Estas comisiones están integradas por el Director del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal que corresponda o a quien se designe en su reemplazo, el director del establecimiento que corresponda a la vacante concursable, un docente elegido por sorteo entre los pares de la especialidad de la vacante a llenar y el secretario municipal de la respectiva comuna, quien actúa como ministro de fe. Esta estructura rígida y tan definida que opera en el sector municipal le ofrece a los establecimientos públicos pocas o casi nulas posibilidades de seleccionar profesores de acuerdo a sus necesidades, dado que tienen poca participación en el proceso y en la comisión que finalmente decide.

En el caso de los establecimientos con sostenedores privados, no existen métodos de selección establecidos por la Ley ni estandarizados. Cada establecimiento define sus propios parámetros de selección, basados principalmente en el proyecto educativo.

En el entendido de que estas diferencias entre establecimientos al momento de seleccionar nuevos docentes tienden a desfavorecer al sector público, es que algunas iniciativas de política pública están buscando empoderar a cada establecimiento del sector municipal en este proceso. En esta línea, encontramos las modificaciones que propone el *Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente*, con el fin de dar mayor autonomía a los directores de establecimientos municipales y de hacer más eficientes los procesos de selección. Este proyecto plantea, en primer lugar, que se modifiquen los concursos públicos para agregar un perfil profesional elaborado por el Director y su equipo técnico en base a las necesidades de la vacante. En segundo lugar, se plantea la creación de un banco de perfiles profesionales e instrumentos evaluadores para los ítems de los distintos perfiles, a cargo del MINEDUC. Finalmente, la comisión que selecciona también sufriría cambios dado que se seleccionará a través de Comisiones Calificadoras compuestas por el director del establecimiento, el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y un profesional elegido por el director, que se desempeñe en alguno de los establecimientos educativos dependientes de la municipalidad.

Dejando de lado estos procesos formales, algunos estudios han dado cuenta de importantes tendencias a la hora de seleccionar docentes.

De acuerdo a los estudios realizados en Chile, la revisión de currículos por parte de los directores, equipos directivos, y en algunos casos sostenedores, es una práctica muy común, considerada como una primera etapa del proceso de selección (Paredes *et al*, 2013). Además de los currículums, los establecimientos pueden solicitar otros antecedentes, como el certificado de título, papel de antecedentes, y referencias. Resulta interesante resaltar que los instrumentos cuantitativos que podrían dar luces del desempeño del candidato, como la Evaluación Docente, prueba INICIA y las notas de la universidad, son prácticamente ignorados en este proceso. Posteriormente, se define el número de candidatos a entrevistar, el cual podría variar entre 3 y 6 postulantes, siendo

más probable que los establecimientos de dependencia particular sean los que entrevisten a más candidatos (Grau *et al*, 2012). Una segunda etapa consiste en la ronda de entrevistas. La entrevista con el director del establecimiento es una de las prácticas más frecuentes, donde en algunos casos se acompaña de entrevistas con el jefe de UTP, entrevistas psicológicas y, en otros casos, se mencionan entrevistas con el sostenedor o director del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM). Una práctica mucho menos frecuente es la realización de una clase expositiva, y la rendición de una prueba de conocimiento disciplinar, las que tienden a darse más bien en el sector particular (op cit).

En el caso de Estados Unidos, el estudio sobre prácticas de contratación de profesores en el estado de Nueva York realizado por Dana Balter y William Duncombe (2005) señala que, entre los antecedentes solicitados a los postulantes, se encuentra el certificado en la materia a impartir, la especialización en la materia a impartir, y las referencias o recomendaciones. Cabe destacar que en este estudio en particular tampoco se mencionaron los antecedentes académicos (como calificaciones de exámenes, la calidad de la institución encargada de la certificación, la calidad de los portafolios o los grados MA) como un instrumento a utilizar durante la selección de profesores. Incluso, el estudio constató que cuando existe poca oferta de docentes se recurre a distintas estrategias, como reclutar a profesores con certificados alternativos para ejercer la docencia, profesores jubilados, paradocentes, entre otros. (op cit).

A la hora de distinguir las practicas entre distinto tipo de escuelas, Belfield y Levin (2005) concuerdan que si bien no existen diferencias entre el sector público y los sectores privados -con y sin fines de lucro- en las prácticas pedagógicas y curriculares, si hay diferencias importantes en sus prácticas de contratación de personal, sus prácticas de gestión y su misión valórica. Según los autores, en los Estados Unidos, los colegios con fines de lucro tienden a contratar a profesores con menos experiencia y tienen menos probabilidad de ofrecerles contratos. También dan mayor poder para tomar decisiones a sus directores (Belfield & Levin, 2005).

La literatura norteamericana también se ha preocupado de describir este proceso, enfocándose en las características personales y académicas que buscan los establecimientos al momento de contratar. Como primer acercamiento, Eric Hanushek y Steven Rivkin en un estudio sobre la calidad de los docentes, los sueldos y las condiciones laborales (2007), afirman que las escuelas no han sido lo suficientemente eficientes al momento de seleccionar y contratar docentes. Si bien se reconoce que los directores y superintendentes escolares juegan un rol muy decisivo en la selección de profesores, ya que son ellos quienes mejor identifican a los buenos docentes (Jacob y Lefgren, 2005), Hanushek y Rivkin concluyen que justamente directores y superintendentes deberían influir más aún en la retención, promoción, contratación y decisiones de pago de los profesores (Hanushek y Rivkin, 2007; Jacob y Lefgren, 2005). Donald Boyd, en su investigación sobre el efecto de la certificación en los docentes (2007), da cuenta de que la evidencia en Estados Unidos es inconsistente respecto a las preferencias de quienes contratan. Mientras que, por una parte, se asevera que los puntajes en el examen de certificación tiene mucho peso al momento de seleccionar docentes, por otra parte se confirma que los distritos tienden a poner más atención a las entrevistas personales y a las credenciales universitarias, más que a otros elementos, como podría ser la observación de una clase (Boyd *et al*, 2007). Otra evidencia más reciente, presentada por el mismo autor y otros investigadores (2010), sostiene que los empleadores tienden a valorar a candidatos con más de un grado de bachiller, con altos puntajes en el examen de certificación y a aquellos que se graduaron de las universidades

más prestigiosas (Boyd *et al*, 2010). Por su parte, Douglas Harris y un equipo de investigadores (2010) constataron que en general los directores buscan un “mix” de raza, género y experiencia, ya que consideran que todos los alumnos debieran tener profesores a los que puedan ver como modelos a seguir y, en ese sentido, resulta apropiado contar con una amplia gama de profesores de distintas características personales. Respecto a sus habilidades como docentes, algunos directores entrevistados para este estudio reconocen no reparar demasiado en el currículum académico del postulante, ya que existe la idea de que una persona “mejor capacitada” en términos académicos puede tener otro tipo de falencias a nivel personal, y que además puede renunciar en cualquier momento, en búsqueda de mejores oportunidades (Harris *et al*, 2010).

Para el caso chileno, el estudio realizado por Javier Corvalán, Gregory Elacqua y Felipe Salazar (2009) sobre los colegios particulares subvencionados, esboza algunas tendencias a la hora de contratar profesores, diferenciando por instituciones con y sin fines de lucro. Por ejemplo, para los sostenedores de escuelas con fines de lucro, la universidad de egreso se presentaba como uno de los factores más relevantes a considerar, mientras que para los sostenedores de las escuelas sin fines de lucro, lo que resultaba relevante era el uso de pruebas psicológicas. Respecto a las preferencias a la hora de contratar profesores recién egresados, la universidad de egreso y el currículum parecen ser las variables de más interés para los directores, mientras que para los jefes de UTP, es la universidad de egreso y la vocación lo que juega un rol importante. En este estudio también aparecen notorias diferencias según dependencia: por ejemplo, el manejo de la disciplina o conducta es un elemento importante para directores y jefes de UTP de escuelas municipales y subvencionadas, pero no es mencionado como importante en escuelas pagadas (Corvalán *et al*, 2009).

Las últimas investigaciones realizadas en Chile respecto a la contratación de docentes destacaron –entre otras conclusiones– que sería interesante contar con un portal de buenas prácticas, que permita guiar a los establecimientos en los procesos de selección y contratación, y que guíe también a los postulantes en su proceso de búsqueda de puestos de trabajo (Grau *et al*, 2012). Esta idea se ve reforzada a la luz de los resultados presentados por Paredes, los que señalan que del total de directores entrevistados en el estudio, un 74% reconoce que estaría dispuesto a recibir algún tipo de capacitación y/o apoyo en el proceso de difusión, selección o contratación de docentes (Paredes *et al*, 2013).

### 3.4 Nudos críticos en el proceso de contratación

Para Edward Liu y Susan Moore Johnson (2006), la contratación es un proceso de doble vía, que debería proporcionar la oportunidad para que tanto los profesores nuevos como las escuelas puedan recoger información uno del otro, de modo de hacer un *match* entre las necesidades de la escuela y las preferencias de los docentes. A partir de una muestra aleatoria representativa de 486 profesores en primer y segundo año de ejercicio docente de California, Florida, Massachusetts y Michigan, los autores observan que al parecer este proceso no logra dichos objetivos. Los datos revelan que la mayoría de los nuevos profesores son contratados a través de un sistema descentralizado. A pesar de que el proceso debería otorgar la oportunidad que las escuelas y nuevos profesores exploren la posible coincidencia entre ellos, las interacciones entre los profesores nuevos y el personal de la escuela son muy limitadas, y el proceso es relativamente pobre en información. Es más, las interacciones se limitaban al director de la escuela, con escaso contacto con otros profesores, estudiantes o apoderados. Así, el proceso de contratación parece ser tardío, apresurado, y carente de traspaso de información entre las partes (Liu y Johnson, 2006).

Esta misma situación fue evidenciada en el trabajo de Paredes y su equipo, donde los resultados arrojaron que existe una mínima interacción entre el postulante y los miembros clave del establecimiento, como pueden ser los mismos docentes o incluso apoderados (Paredes *et al*, 2013). Como se describió anteriormente, durante el proceso de selección las entrevistas tienden a ser exclusivamente con el director, y en menor medida con jefes de UTP y sostenedores.

La investigación realizada por el equipo de Corvalán, Elacqua y Salazar reconoce algunos nudos críticos similares a los anteriormente descritos, que dificultan el proceso de contratación en algunos sectores. Por ejemplo, en escuelas municipales, tanto directores como jefes de UTP señalan tener poca influencia en la selección de profesores. En contrapartida, directores en escuelas particular subvencionadas y particulares, tienen más influencia en el proceso de contratación de profesores. En escuelas municipales, tanto directores como jefes de UTP señalan que existen muchas dificultades para contratar profesores, y la principal dificultad radica en la falta de autonomía (principal diferencia con Holanda). Para el caso de escuelas subvencionadas, tanto directores como jefes de UTP señalan que existe una mediana dificultad, siendo la principal causa la poca disponibilidad de profesores capacitados para enseñar. Finalmente, la misma tendencia se evidencia en escuelas particulares, aunque en ellas parece ser más baja la dificultad (Corvalán *et al*, 2009).

Otro posible nudo crítico se relaciona con los salarios que pueden ofrecer los contratadores. La idea de que las carreras de pedagogía no rentan lo suficiente –en comparación a otras carreras con similar carga académica (MINEDUC, 2012) – se ha asimilado como una realidad en Chile, especialmente si consideramos el número de iniciativas que buscan incrementar los salarios en el gremio. Esta idea se acrecienta una vez que se contrasta con datos internacionales, los que demuestran que países con los mejores sistemas educacionales poseen remuneraciones competitivas para sus docentes (Barber y Mourshed, 2007; ETUCE & EFEE, 2012). Las diferencias salariales a las que nos referimos en el caso chileno pueden darse en distintos niveles: primero, de acuerdo al tipo de dependencia del establecimiento donde trabajen, segundo, diferencias en relación a la experiencia de los docentes, y por último, diferencias con otras carreras profesionales.

De acuerdo a la Encuesta Longitudinal Docente del año 2005, los salarios promedio de docentes que trabajan en establecimientos particular pagado son considerablemente más altos (23% más) que los de establecimientos municipales. Por su parte, los establecimientos particular subvencionado son los que presentan un menor salario promedio anual. En promedio, el salario de un profesor de establecimiento particular pagado, para el año 2006, era de \$536.009; el de un profesor de establecimiento municipal era de \$434.073 y el de un profesor de establecimiento particular subvencionado correspondía a \$418.620 (Bravo *et. al*, 2008). Lo anterior difiere del caso de Holanda, donde además de que el gobierno invierte una cantidad equitativa de gasto en los sistemas públicos y privados, los profesores de ambos sectores también reciben remuneraciones similares entre sí, y acorde al mercado laboral (ETUCE & EFEE, 2012).

Respecto a las diferencias según experiencia, es posible señalar que la estructura salarial chilena atenta contra un sistema de incentivos basado en el mérito, ya que actualmente las expectativas salariales se basan casi exclusivamente en los años de docencia. Actualmente, el sector municipal cuenta con mecanismos para aumentar los salarios basándose en la antigüedad de los funcionarios, y no en el mérito (Estatuto Docente, 2011). Esta estructura, además de no generar incentivos para mejorar la calidad docente, podría facilitar la priorización del sector particular al momento de la búsqueda de trabajo

de los profesores jóvenes, dado que las perspectivas de crecimiento en el sector municipal están restringidas a un número determinado de años de servicio. Los datos entregados por Romaguera y Mizala (2004) indican que los mejores profesores no tienen incentivos para perfeccionarse, o incluso para mantenerse en la carrera docente, ya que al estar las posibilidades de ascenso asociadas a los años de experiencia, muchas veces estas posibilidades de ascenso están condicionadas a que, por ejemplo, un antiguo docente deje la profesión (Romaguera y Mizala, 2004).

Al hablar de la comparación entre las remuneraciones de profesores y las de otros profesionales, la discusión no es del todo concluyente. Algunos académicos (Valenzuela et al., 2012) han apuntado que las investigaciones académicas al respecto revelan que los profesores tienen salarios hora similares a otros profesionales de características comparables, mientras que las estadísticas nacionales indican que los profesores tienen sueldos menores al de sus pares (op cit).

Por ejemplo, de acuerdo a datos del portal Mi Futuro, el promedio salarial de las carreras de pedagogía al quinto año de egreso (\$540.248) no llega a alcanzar el promedio salarial del resto de carreras disponibles en la oferta educativa chilena (\$669.758) al primer año de egreso. Además, es posible observar que mientras el promedio salarial de las otras áreas del conocimiento aumenta de manera pronunciada entre el primer y quinto año de egreso, llegando a \$953.737, el promedio correspondiente a las carreras de educación aumenta de manera mucho más conservadora (Mi Futuro, 2013).

Para paliar estas diferencias salariales que podrían generar distorsiones en la distribución de docentes, se han propulsado un número de iniciativas a nivel de política pública. Tanto la *Ley de Calidad y Equidad de la Educación* (Ley 20.501), como el *Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente*, además de otras medidas vinculadas al *Sistema Nacional de Evaluación y Desempeño* (SNED) y a la *Evaluación Docente* buscan, principalmente, premiar mediante aumento salarial a aquellos docentes que se desempeñan con excelencia en las aulas del sector público.

En suma, la evidencia planteada a lo largo de esta revisión de literatura sugiere algunos nudos críticos en el proceso de contratación de docentes, que se relacionan con los procesos y decisiones llevados a cabo por los establecimientos, y que en muchas ocasiones son comparables con otros países. En primer lugar, se destacan las diferencias entre sector municipal y particular para el caso chileno, donde se evidencia que el Estatuto Docente presenta rigideces en el proceso de selección y contratación de docentes, desfavoreciendo al sector municipal en comparación al sector privado. En segundo lugar, se demuestra que se trata de un proceso poco sistematizado y carente de información, ya que la misma evidencia (nacional e internacional) muchas veces es poco consistente en determinar qué prácticas son más o menos utilizadas, y cuáles son más o menos efectivas. Por último, las remuneraciones han sido y siguen siendo un tema controversial, sobre el cual es recomendado detenerse y analizar las posibilidades de cambio de la rígida estructura que impera hoy en día, al menos para el sector municipal.

Brian Jacob, en su estudio sobre el desafío de contratar profesores efectivos en colegios de sectores urbanos en Estados Unidos (2007), señala tres formas en que las prácticas de contratación pudiesen ser más eficientes. En primer lugar, optimizar los procesos administrativos para que la selección y contratación se dé a tiempo (y así evitar que buenos candidatos sean capturados por otros oferentes durante el proceso). En segundo lugar, mejorar la habilidad de identificar a los profesores efectivos mediante distintas técnicas, como por ejemplo la utilización de la *Gallup Teacher Insight Assessment*, que consiste en una evaluación de respuestas múltiples y preguntas abiertas que permiten medir los conocimientos pedagógicos y el trato personal del candidato. Por último, se

debe velar por evitar las contrataciones centralizadas, que es lo que sucede justamente en los distritos urbanos, donde el distrito es el que contrata, y no el establecimiento (Jacob, 2007). Esta última situación es asimilable al caso chileno, en que personal administrativo del municipio termina ejerciendo un rol clave en la contratación, más allá del staff del mismo establecimiento.

### 3.5 Retención

La retención de docentes tiene dos niveles de análisis: el primero dice relación con la retención dentro del sistema educativo, y el segundo con la retención dentro de las escuelas. Este último generalmente se problematiza como la retención de los “buenos” docentes dentro de las escuelas.

Respecto al primer nivel de análisis, la evidencia más actual destaca que un porcentaje considerable de docentes se retira de la profesión durante los primeros años de trayectoria laboral. Investigadores del CIAE expusieron que, entre los profesores que comenzaron a ejercer la profesión el año 2004, un 23% había abandonado el sistema educacional al segundo año, y un 40% lo hizo al quinto año (2014). Para los expertos, esta situación puede darse por varias razones, entre las cuales destacan las precarias condiciones laborales y el débil liderazgo escolar (CIAE, 2014).

En Estados Unidos, sólo el 60% de los profesores recién egresados se mantuvieron en el aula para el año 2006, mientras que en el Reino Unido, las tasas de deserción también fueron cercanas al 40% (Cooper y Alvarado, 2006). En función de esos datos, quisimos aportar algunos antecedentes respecto a la retención de docentes.

En Chile, las políticas y medidas que podrían colaborar a la retención de docentes se han concentrado en incentivos salariales (*Ley de Calidad y Equidad de la Educación, Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente, Evaluación Docente*, etc.) dado que, como se mencionó anteriormente, se han constatado algunas diferencias en este ámbito entre los distintos tipos de establecimiento.

En este punto, la comparación con Estados Unidos resulta muy interesante. En primer lugar, para el año 1998 la diferencia salarial se daba en el sentido contrario al de Chile, vale decir, los establecimientos públicos ofrecían mejores salarios que los establecimientos privados, al menos para los profesores recién egresados. A pesar de lo anterior, los establecimientos privados presentaban mejores tasas de retención de profesores, lo que sugería que los incentivos salariales no necesariamente lograban retener a los mejores docentes (Ballou, 1998). Otros estudios más actualizados, como el de Cassandra Guarino y un equipo de investigadores (2004) plantean que, por el contrario, las mejores tasas de retención se dan en el sector público. Además, uno de los resultados más consistentes de este estudio fue que las menores tasas de deserción se asocian a mejores salarios, como así también a mejores condiciones laborales, mayores políticas de inducción al establecimiento, y mayor apoyo del equipo docente (Guarino *et al*, 2004). Hanushek y Rivkin, en tanto, no concuerdan con que los salarios sean buenos indicadores de retención, e incluso argumentan que las políticas de retención basadas en incentivos salariales, además de ser costosas, son ineficientes. Los autores, por su parte, concuerdan con que las condiciones de trabajo (por ejemplo, contar con el apoyo de administrativos y apoderados) terminan siendo mejores indicadores de retención de docentes (Hanushek y Rivkin, 2007).

Un estudio sobre la retención de profesores en el estado de California, encabezado por Ken Futernick (2012) menciona además otras características que logran retener a los



profesores en los establecimientos y en la profesión. Los profesores que se mantienen trabajando por períodos prolongados en un mismo establecimiento, y que sirvieron de muestra para este estudio, mencionan la importancia de contar con un director que brinde apoyo a su equipo, como así también el contar con una oficina distrital que cumpla las mismas características. También se relevan aspectos como la asignación adecuada de cursos, vale decir, que se designen asignaturas acordes a las credenciales de los docentes, y la importancia de un ambiente seguro. Por último, se destaca también el acceso apropiado a textos y materiales, y que el tamaño de los cursos sea “manejable” (op cit.). Esto último se reafirma a la luz de otros antecedentes, como los que presenta Guarino para el caso de Texas, donde a medida que crece la proporción de alumnos por aula, mayores son los niveles de deserción de profesores (Guarino *et al*, 2004).

La investigación de Cooper y Alvarado (2006) realza la importancia de programas de mentoría e inducción para nuevos profesores, como elemento clave para la retención en los países con altas tasas de deserción de docentes. En términos generales, los autores indican además que las principales causas de la deserción laboral se relacionan con condiciones laborales precarias, y que éstas pueden verse mejoradas en la medida en que exista un cambio cultural. Dicho cambio debe permitir la creación de “comunidades de aprendizaje”, donde no sólo los estudiantes aprendan, sino que también lo haga toda la comunidad escolar (Cooper y Alvarado, 2006).

En Holanda, los incentivos para retener a los docentes se encuentran al alero de un acta (*Education Professions Act*), el cual establece estándares de competencia para todas las profesiones relacionadas a educación. En primer lugar, exige que todos los colegios establezcan un programa de apoyo al nuevo staff, el que se acompañe de programas de entrenamiento e inducción. Esta iniciativa se encuentra apoyada por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencias, quien ofrece becas y fondos de especialización a docentes, y además se hace cargo del pago de un profesor sustituto que reemplace al que se encuentre en entrenamiento (NCEE, s.f.).

Por último, es importante destacar que la evidencia nacional no ha ahondado en posibles prácticas o instrumentos formales que refuercen la retención de docentes, pero sí han reconocido que los programas de inducción y de apoyo para practicantes y profesionales que recién comienzan su carrera laboral –especialmente aquellos que se insertan en contextos vulnerables – podrían ser cruciales para la retención y motivación de docentes (Cabezas et al., 2010; Paredes et al., 2013).

### 3.6 Causales de término de contrato

En el caso del sector municipal, son 11 motivos de causal de despido, de los cuales sólo tres refieren a malas conductas o desempeño insuficiente. Además, la existencia de la regla para los establecimientos municipales de que sólo pueden despedir a un 5% de la Dotación Docente anual, dificulta el poder desvincular a aquellos docentes que presentan bajos rendimientos, ya sea por razones académicas, etarias u otras. En el caso de los establecimientos particulares y subvencionados, el término de la relación laboral la define el artículo 161 del Código del Trabajo, lo que nuevamente implica mayor discrecionalidad al momento de desvincular a profesores, por parte del sector particular y subvencionado.

Algunas iniciativas recientemente propuestas (o actualizadas) han intentado atacar este flanco en particular. En razón de la estructura que rige en el sector municipal, la *Ley de Calidad y Equidad* busca aportar y disminuir esta gran diferencia a partir de dos medidas importantes. En primer lugar, el *Plan de retiro docente*, que consiste en incentivar

económicamente a que aquellos docentes que por su avanzada edad ya deberían estar jubilados o están próximos a ello, a terminar carrera docente y salir del sistema, dejando estos cupos vacantes para docentes más jóvenes. En segundo lugar, *Perfeccionamiento de causales de despido a docentes*, que busca modificar varios motivos de término de contrato. La mayoría de los cambios buscan utilizar la evaluación docente, con el objetivo de poder desvincular a los profesores con bajos rendimientos.

#### **4. Datos y métodos**

Los objetivos de esta investigación son abordados a través del análisis de datos secundarios y a través de la recolección de datos primarios en un estudio colectivo de casos. A continuación se proveen detalles para ambos análisis.

##### 4.1 Datos Secundarios

El primer objetivo de este estudio (cuantificar el flujo de contratación de profesores en la última década, y caracterizar las condiciones laborales que enfrentan estas nuevas contrataciones) se lleva a cabo a través del análisis de datos secundarios proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC y del DEMRE.

El primer set de datos utilizados corresponde a la base de cargos docentes entre 2003 y 2012. Esta base de datos corresponde a un censo anual de docentes a nivel nacional que recopila información respecto a: a) las características de la relación contractual de los docentes con sus empleadores (años de servicio del docentes en el sistema educativo, tipo de contrato, función principal dentro del establecimiento, horas de contrato), b) algunas características de su formación inicial (tenencia de título, mención), y c) algunas variables sociodemográficas (edad y sexo). Asimismo, al contar con el RBD de cada uno de los establecimientos en los que desempeñan los docentes, es posible vincular estos datos con datos disponibles sobre las características de las escuelas: nivel socioeconómico, dependencia administrativa, rendimiento SIMCE, ubicación, y nivel de co-pago en establecimientos privados subvencionados. Un segundo set de datos utilizados para el logro de este objetivo corresponde a los datos PSU de la cual es posible obtener indicadores de desempeño (habilidad inicial) de los profesores a través del puntaje en la prueba de selección universitaria y de las notas de enseñanza media, e identificar el establecimiento de egreso de enseñanza media (el cual, al ser caracterizado con datos secundarios, nos permite caracterizar a los profesores en relación a su origen social).

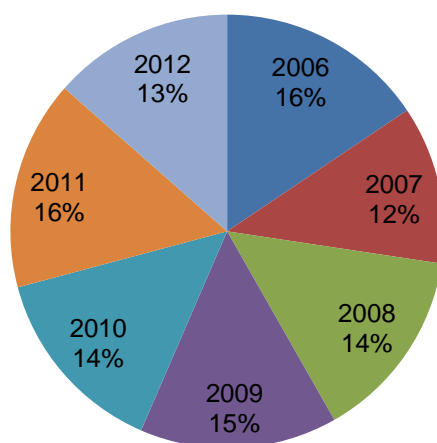
Finalmente, con el fin de conocer más antecedentes del historial académico de los docentes, se trabaja con la base de datos de titulados, disponible para el período 2007-2011, es decir para docentes recientemente titulados y los más jóvenes del sistema. Estas bases de datos proporcionan información a nivel del individual sobre algunas características de la formación inicial del docente (tipo de título, jornada, modalidad de estudios, duración de estudios). Además, a partir del nombre de la institución de egreso, es posible vincular información respecto a elementos como el tipo y nivel de selectividad de la institución.

Todos estos datos pueden ser vinculados a través del identificador MRUN (RUN enmascarado de los individuos), con el fin de generar una base de datos única que provee una serie de tiempo que identifiquen las contrataciones recientes en cada

establecimiento y las características más relevantes tanto de los establecimientos como de los contratados.

Durante el período 2006- 2012 se identifica un total de 59.301 nuevas contrataciones en un total de 2004 establecimientos de la Región Metropolitana. Cabe destacar que alrededor de un 80% de establecimientos cada año presenta al menos una contratación. Estas contrataciones se distribuyen de manera bastante pareja entre los años considerados, con una pequeña caída en los años 2007 y 2012 (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Nuevas contrataciones de docentes por establecimiento como porcentaje del total. 2006- 2012.



Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012

## 4.2 Estudio de Casos

Los objetivos restantes (2 a 5) se cubren a través de un estudio colectivo de casos donde se analiza comprensivamente el proceso de búsqueda y contratación de profesores. Para poder documentar la posible variación en el proceso de contratación entre establecimientos (procedimientos, estándares, cantidad y características de postulantes, etc.), se estudian casos correspondientes a todos los tipos de sostenedores donde potencialmente existen variaciones en el proceso de contratación. Cada tipo de sostenedor se ha muestreado de manera aleatoria y estratificada estableciendo cuotas en cada caso.

### *4.2.1 Tipos de casos estudiados*

Un primer tipo de sostenedor corresponde a sostenedores municipales encargados de contratar profesores para las escuelas municipales que de ellos dependen. En este caso, se seleccionan DAEMs y Corporaciones de la Región Metropolitana pertenecientes a comunas con distinta concentración de pobreza escolar municipal (medida a través del porcentaje de establecimientos públicos de nivel socioeconómico bajo o medio bajo por

sobre el total de establecimientos públicos de la comuna).<sup>1</sup> Así, de las 52 comunas de la Región Metropolitana, se seleccionó aleatoriamente 6 Municipios, tres de los cuales son Corporaciones y tres son DAEM. La tasa de pobreza escolar municipal fluctúa entre un 10% y un 100%.<sup>2</sup>

En relación a la educación privada, se distingue entre establecimientos subvencionados y no subvencionados. Dentro de los primeros se distingue entre establecimientos independientes y establecimientos pertenecientes a redes de establecimientos. Según datos del Ministerio de Educación, un 65% de los establecimientos privados subvencionados de la Región Metropolitana en 2012 son independientes (N=697) y un 35% se agrupan en redes de establecimientos.<sup>3</sup> En base a datos recolectados en este mismo proyecto (a través de llamados telefónicos realizados en enero de 2013), de las 170 redes clasificadas como sociedades o fundaciones, o como congregaciones religiosas, un 68% contrata desde los mismos establecimientos.<sup>4</sup> Esto implica que, aproximadamente un tercio de los establecimientos privados subvencionados pertenecientes a una red, es parte total o parcial de un proceso de contratación centralizada y un 67% contrata profesores de manera independiente.

Dados estos totales, se incorporan 11 establecimientos privados subvencionados independientes y 8 privados subvencionados en red, pero que presentan contratación independiente. Para seleccionarlos, distinguimos entre colegios con y sin copago pues esto puede ser un indicador de la cantidad de recursos disponibles para, entre otras cosas, contratar profesores. Entre los colegios privados subvencionados independientes con copago, distinguimos entre establecimientos de copago bajo o alto, es decir aquellos que cobran un monto igual o menor, o un monto mayor al promedio actual de alrededor de \$17,000 mensuales (datos del MINEDUC 2011). La tabla 2 a continuación muestra el número de colegios efectivos y seleccionados para el caso de los establecimientos privados subvencionados independientes y en red, en modalidad de contratación independiente. .

---

<sup>1</sup> Un 81% de los establecimientos públicos de la RM son clasificados como vulnerables (clasificación A y B proporcionada por el SIMCE) porcentaje que varía entre 0% y 100% de en las 52 comunas de la región. Al dividir estas 52 comunas en tres tercios, encontramos un primer grupo de 17 municipios que posee entre 0% y 73% de establecimientos municipales vulnerables, un segundo grupo de 15 municipios que posee entre un 75% y un 91% de establecimientos municipales vulnerables y un tercer grupo de 20 municipios, donde el 100% de los establecimientos pueden ser clasificados como vulnerables.

<sup>2</sup> Exactamente, las tasas de pobreza escolar municipal en los 6 municipios seleccionados son 10%, 23%, 77%, 84%, 87% y 100% respectivamente.

<sup>3</sup> Las redes de establecimientos corresponden a 217 sostenedores que agrupan 2 o más colegios. Estos sostenedores pueden ser sociedades o fundaciones (55%), congregaciones religiosas (25%) o personas naturales (20%)

<sup>4</sup> No se pudo establecer comunicación con las redes pertenecientes a personas naturales, pues no contábamos con su número telefónico ni dirección Web.

Tabla 1. Establecimientos privados subvencionados: casos posibles y seleccionados para estudio de casos

	Copago			Total
	Nulo	Bajo	Alto	
Independientes				
N Poblacional	133	381	156	670
N Muestra	2	6	3	11
En red, contratación Independiente				
N Poblacional	29	93	45	167
N Muestra	2	3	3	8
<b>Total</b>				
N Poblacional	162	474	201	837
N Muestra	4	9	6	19

Fuente: Elaboración propia a partir de Directorio de Establecimientos 2012 y de información propia. Por otro lado, aproximadamente un 32% de las redes (agrupando a dos tercios de los establecimientos privados subvencionados en red) contrata centralizadamente. Para representar estos casos, el estudio de casos incluye **3 redes educacionales** donde la contratación se realiza de manera centralizada.

Finalmente, dada la homogeneidad interna del grupo de establecimientos privados pagados, el estudio de casos incluye **4 establecimientos privados pagados** que fueron escogidos aleatoriamente.

En total, el estudio de casos incluye 32 tipos de unidades contratadoras de docentes: 6 municipios, 3 redes de establecimientos, 19 establecimientos privados subvencionados (independientes o en red) que contratan docentes de manera independiente, y 4 establecimientos privados pagados.

#### 4.2.2 Instrumentos de recolección de datos

El estudio de casos se desarrolla en base a la aplicación de 2 instrumentos: sistematización de CVs y entrevistas a directores y supervisores de docentes o jefes de las Unidades Técnico Pedagógicas (UTP).

El primer instrumento aplicado corresponde a la recolección y sistematización de la información contenida en los CVs de los postulantes a los cargos docentes ofrecidos en los casos seleccionados en el período 2012- 2013.<sup>5</sup> A partir de éste instrumento de

<sup>5</sup> En cada caso de estudio se sistematiza la siguiente información a partir de los CVs de los postulantes disponibles: Sexo, edad, fecha de nacimiento, dirección, colegio de egreso de educación media (nombre, comuna de ubicación), carrera de egreso, tenencia de mención en pedagogía, institución de egreso, año egreso, estudios de post-grado, práctica profesional (identificando por el nombre todos los establecimientos donde se reporta práctica), experiencia previa (identificando por el nombre y duración del desempeño, todos los establecimientos donde se reporta experiencia previa), experiencias laborales en otras áreas distintas a la educación, presentación carta de recomendación, presentación de carta de motivación, presentación de título o certificado de título profesional, declaración de nota de egreso o titulación, presentación de expectativas de ingreso (monto). El anexo presenta la planilla de recopilación de datos utilizada en cada uno de los casos de estudios.

recolección de información se logró sistematizar la información proveniente de un total de 7.586 postulantes (CVs), de los cuales 381 corresponden a contrataciones efectivas.

La tabla 3 provee la cantidad de CVs sistematizados (postulantes) y contrataciones para cada tipo de unidad contratadora considerada.<sup>6</sup> De acuerdo a estos datos, el estudio sistematiza un total de 1625 CVs correspondientes a postulantes a cargos docentes en municipios, 4243 CVs de postulantes a cargos docentes en redes de establecimientos y 1714 CVs de postulantes a establecimientos. Estos postulantes generan 164, 135 y 82 contrataciones efectivas respectivamente.

En lo que respecta particularmente a cargos docentes en establecimientos, el estudio sistematiza 406 CVs de postulantes a cargos docentes en establecimientos privados pagados (que se traducen en 26 contrataciones) y 1308 CVs de postulantes a cargos en establecimientos privados subvencionados con modalidad de contratación independiente (que generan 56 contrataciones). De éstos últimos, 341, 455 y 479 CVs corresponden a establecimientos con copago nulo, bajo y alto, que generan 5, 34 y 17 contrataciones respectivamente.

Tabla 2. Estudio de casos: Postulaciones y contrataciones según tipo de unidad contratadora.

	Postulantes	Contrataciones
<b>TOTAL</b>	<b>7586</b>	<b>381</b>
Municipios	1629	164
Redes	4243	135
Establecimientos	1714	82
<i>Privados Pagados</i>	406	26
<i>Privados Subvencionados</i>	1308	56
<i>Copago Nulo</i>	341	5
<i>Copago Bajo</i>	488	34
<i>Copago Alto</i>	479	17

Fuente: elaboración propia en base a datos CVs

Este estudio de casos también incorpora instrumentos de recolección de datos cualitativos. En primer lugar, se realizan en cada uno de los casos entrevistas a directores o administrativos involucrados en la contratación de profesores con el objeto de caracterizar el proceso de llamado a concurso y/o de recolección de CVs, los estándares y participantes en las decisiones de contratación.

En una segunda etapa. Se aplican nuevas entrevistas en profundidad a directores y a supervisores de profesores recién contratados (en su mayoría jefes de UTP). Las primeras tienen por objeto evaluar la propensión a contratar cierto tipo de profesores por sobre otros (objetivo 3) e indagar sobre los nudos críticos en el proceso de postulación y las estrategias para superarlos (objetivo 4).

Las entrevistas a supervisores busca profundizar en la evaluación que hacen los empleadores del desempeño de los profesores recién contratados, en particular de aquellos con poca o nula experiencia previa, el proceso de adaptación a la realidad del

<sup>6</sup> Es importante destacar que, en algunos casos (2 redes y 2 municipios), los CVs sistematizados no corresponden al total de postulantes. Esto sucede cuando el número de postulantes excede la capacidad de procesamiento de las personas en terreno (2 casos), o bien cuando el caso seleccionado pone a disposición sólo una muestra de CVs postulantes (2 casos). Sin embargo, el terreno se realizó de manera tal de asegurar que los CVs de los contratados fueran sistematizados.

establecimiento, la manera en que las escuelas apoyan este proceso, por ejemplo a través de programas de inducción o acompañamiento y las estrategias de retención de profesores calificados como de alta calidad (objetivo 5).<sup>7</sup> En total, se realizaron 33 entrevistas a directores (18) y jefes de UTP (15). Es importante destacar que los establecimientos donde se realizó entrevistas a jefes de UTP efectivamente contaban con contrataciones correspondientes a docentes recién egresados (lo que fue confirmado a través del análisis de los CVs). La distribución de los entrevistados según tipo de establecimiento se resume en la tabla 4 a continuación.

Tabla 3. Entrevistas realizadas según tipo de unidad contratadora y cargo de entrevistado.

Establecimiento	Director	Jefe de UTP	Total
Particular pagado	1	1	2
Particular subvencionado copago alto	2	3	5
Particular subvencionado copago bajo	5	3	8
Particular subvencionado sin copago	2	0	2
Municipal	5	5	10
Perteneciente a Red	3	3	6
Total	18	15	33

#### 4.3 Variables

Tanto los contratados identificados en los datos secundarios como los postulantes identificados en el estudio de casos, los establecimientos/ unidades contratadoras se clasifican en los seis tipos previamente descritos: establecimientos municipales/ municipios, establecimientos pertenecientes a redes que contratan de manera centralizada/ redes, establecimientos privados pagados, establecimientos subvencionados de copago alto, establecimientos subvencionados de copago bajo y establecimientos subvencionados sin copago.

La tabla 5 a continuación describe las variables que se utilizarán en los análisis cuantitativos. Para el análisis de los contratados y postulantes, se identifican cinco grupos de variables que difieren en ambas muestras según la disponibilidad de datos. Un primer grupo de variables corresponden a características sociodemográficas y de origen de los contratados y postulantes a cargos docentes. Luego se caracteriza la formación inicial de los contratados y postulantes, la formación continua, la experiencia laboral previa, y las condiciones laborales correspondientes a las nuevas contrataciones.

<sup>7</sup> Las pautas de entrevistas utilizadas en cada caso se pueden encontrar en el anexo.

Tabla 4. Variables utilizadas

Variable	Operacionalización	Base	Tasa de respuesta
<b>Socio Demográficas y de Origen social/ académico</b>			
Sexo	Dummy, toma valor 1 para hombres y 0 para mujeres	P	99,9%
Recién egresado	Dummy, toma valor 1 para egresados en 2011 en adelante	P	100,0%
	Dummy, toma valor 1 para 31 años o menos y sin experiencia laboral previa y 0 para los demás	NC	100,0%
GSE colegio de egreso (dummy para GSE bajo y medio-bajo)	Dummy, toma valor 1 para GSE colegio de egreso bajo y medio-bajo y 0 para GSE colegio de egreso medio, medio-alto y alto	P	68,4%
		NC	87,5%
PAA - PSU	Puntaje en la PAA o PSU de matemáticas (puntaje Z)	NC	43,2%
<b>Formación Inicial</b>			
Mención	Dummy, toma valor 1 para tiene mención en pedagogía de la última carrera reportada y 0 para no tiene mención en pedagogía de la última carrera reportada	P	93,2%
Tipo de Institución de Egreso	Variable de 3 categorías, 1 egresado de Universidad con alta acreditación (6 y 7 años), 2 egresado de Universidad con 0-5 años de acreditación, 3 egresado de un IP o CFT	P	89,7%
		NC	31,5%
<b>Formación Continua</b>			
Tiene Magíster o Doctorado	Dummy, 1 tiene magíster o doctorado	P	99,0%
<b>Experiencia laboral previa</b>			
Tiene experiencia o práctica profesional en establecimientos de GSE Bajo	Dummy, 1 para tiene experiencia o práctica profesional en establecimientos de GSE Bajo	P	58,6%
<b>Condiciones Laborales</b>			
Tipo de contrato	Variable de 3 categorías: 1 titular/indefinido, 2 plazo fijo/contrata y 3 reemplazo u honorarios	NC	100,0%
Horas de contrato	Suma total de horas de contrato en el establecimiento	NC	19,0%
Salario	Salario por hora ajustada a valores 2012. Disponible para 2008 y 2010 a 2012	NC	5,3%
Trabajos múltiples	Dummy, 1 si el docente trabajo en más de un establecimiento a la vez	NC	100,0%
Duración nuevo contrato	Cantidad de años en lo que el docente se desempeña en nuevo contrato	NC	100,0%

P: Postulantes sistematizados a partir de CVs en estudio de casos NC: Nuevas Contrataciones obtenidas a partir del análisis de datos secundarios



#### 4.4 Métodos de análisis de datos

La distribución de las nuevas contrataciones (proveniente de los datos secundarios), y postulaciones (provenientes del estudio de casos) en los distintos tipos de unidades contratadoras, es analizada a través de test de hipótesis para medias y proporciones según sea el caso, y de tablas de vida (análisis de supervivencia).

Posteriormente se realizan modelos de regresión multinomial con el fin de predecir la probabilidad de ser contratado en y de ser postulante a los cargos docentes en cada tipo de unidad contratadora. Finalmente, se estiman modelos de regresión logísticos jerárquicos para estimar la probabilidad de ser contratado (controlando por el pool de postulantes en cada tipo de caso), y donde las variables independientes se refieren tanto a características del postulante –nivel 1- y a características de los contratadores –nivel 2 (Raudenbush y Bryck, 2002).

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad fueron examinados siguiendo una metodología cualitativa que buscó identificar los principales conceptos y discursos. Siguiendo los principios de la “grounded theory” (Glaser y Strauss, 1968), se procedió inductivamente, generando códigos sobre diversos temas, que luego se agruparon en categorías temáticas, y así hasta llegar a un nivel de descripción suficientemente detallado que incluyera los diversos ejes de las entrevistas. En concreto, el análisis de las entrevistas se realizó mediante tres etapas. La primera consistió en una lectura general de todo el material, sin diferenciar entre tipos de unidades contratantes. El objetivo de esta primera lectura fue levantar los ejes transversales de las entrevistas, temas de interés y temáticas emergentes que no fueron incluidos en la pauta de entrevista. Una vez identificados dichos temas, que dieron forma a la estructura del informe, se realizó una segunda ronda de lectura para analizar discursos. Se releyó cada entrevista, esta vez buscando contenidos específicamente relacionados a los temas levantados en la etapa primera. Como producto de esta segunda ronda, se elaboró un anexo de citas, donde se registraron los comentarios de cada entrevistado, ordenado según los temas de interés. Finalmente, en una tercera etapa de análisis, se revisaron dichos discursos y diferentes posturas entre entrevistados en base a características sociodemográficas y de rendimiento de la institución que representan.

## 5. Resultados de Investigación

Los resultados que se presentan a continuación, están organizados en cuatro secciones. La primera presenta los resultados de los análisis de datos secundarios para caracterizar el flujo de contrataciones y las condiciones laborales ofrecidas a estos nuevos docentes durante el período 2006- 2012. Esta sección además caracteriza las nuevas contrataciones y analiza su distribución en los 6 tipos de unidades contratadoras consideradas en este estudio (municipios, establecimientos pertenecientes a redes que contratan de manera centralizada, establecimientos privados pagados, y privados subvencionados de copago alto, bajo y nulo respectivamente). La segunda sección describe y analiza los datos recolectados en los CVs de los postulantes a cargos docentes, y busca evaluar el ordenamiento de las postulaciones y la propensión a contratar docentes de distintas características en las distintas unidades contratadoras. Una tercera sección presenta los resultados del estudio cualitativo en torno a la caracterización del proceso de contratación y los nudos críticos que presentan los distintos tipos de unidades contratadoras. Finalmente, una cuarta sección presenta los resultados referentes a la propensión a contratar y a la evaluación que los contratadores y supervisores hacen de las nuevas contrataciones correspondientes a docentes recién egresados.

### 5.1 Nuevas contrataciones de docentes en la última década: análisis de datos secundarios para la Región Metropolitana

Esta sección tiene por objeto describir el flujo de contrataciones de docentes durante el período 2006- 2012 en establecimientos de la región metropolitana. Además describe las condiciones laborales ofrecidas a estas nuevas contrataciones y describe la distribución de distintos tipos de nuevas contrataciones en los distintos tipos de establecimientos considerados en el análisis (establecimientos municipales, pertenecientes a redes que contratan de manera centralizada, privados pagados, privados subvencionados con copago alto, bajo y nulo).

#### *5.1.1 Flujo de nuevas contrataciones, 2006- 2012*

A partir de los datos secundarios, observamos un total de 59.301 nuevas contrataciones durante el período 2006- 2012. De acuerdo a la tabla 6, estas nuevas contrataciones se distribuyen en un total de 2004 establecimientos, lo cual arroja un promedio de 29,6 contrataciones por establecimiento en el total del período de 7 años. Los 756 establecimientos municipales (37,7% del total de establecimientos) y los 179 establecimientos privados subvencionados sin copago (PS SCP) de la región metropolitana (8,9%), concentran respectivamente un 29,7% y un 6,8% de las nuevas contrataciones, lo que arroja, para ambos tipos de establecimientos, un total de alrededor de 23 contratados por establecimiento. El número más bajo de contrataciones por establecimiento entre todas las unidades contratadoras. Por el contrario, los 43 establecimientos pertenecientes a redes (2,1%) y los 213 establecimientos privados subvencionados de alto copago (PS CPA) concentran un 3,7% y un 15,3% de las contrataciones respectivamente, lo cual arroja las cifras más altas de más de 50,8 y 42,5 nuevas contrataciones por establecimiento en el período respectivamente.

Tabla 5. Nuevas contrataciones según tipo de establecimiento. Totales para 2006-2012, Región Metropolitana

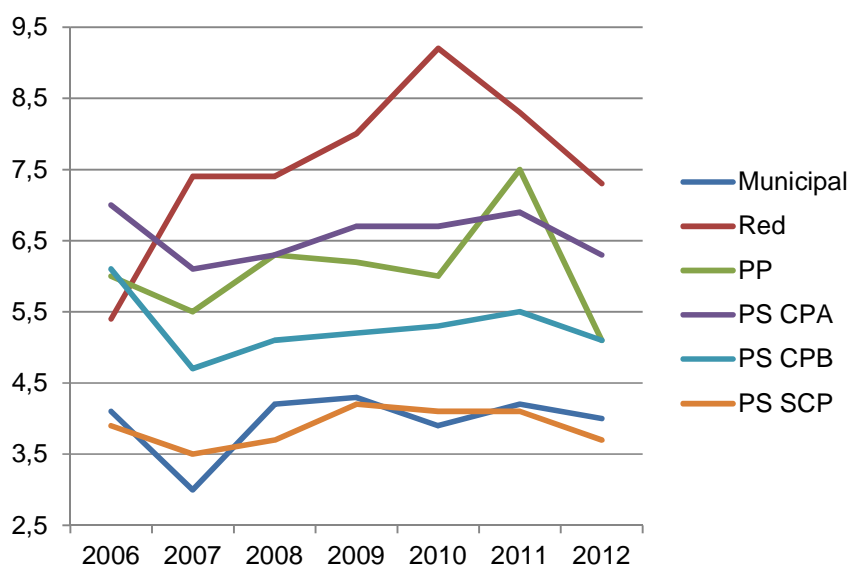
	Establecimientos		Contratados		Contratados por establecimiento
	N	%	N	%	
Municipal	756	37,7%	17.596	29,7%	23,3
Red	43	2,1%	2.186	3,7%	50,8
PP	277	13,8%	8.679	14,6%	31,3
PS CPA	213	10,6%	9.053	15,3%	42,5
PS CPB	536	26,7%	17.734	29,9%	33,1
PS SCP	179	8,9%	4.053	6,8%	22,6
<b>Total</b>	<b>2.004</b>	<b>100,0%</b>	<b>59.301</b>	<b>100,0%</b>	<b>29,6</b>

Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

Durante el periodo 2006-2012, los establecimientos de la Región Metropolitana presentan un promedio de 5 nuevas contrataciones por año, número que se ha mantenido relativamente estable desde 2006 (entre 4,8 y 5,3 contrataciones por establecimiento por año) con la excepción de 2007 donde se observa una caída (4,3 contrataciones por establecimiento por año). Tal como muestran las tendencias generales para el período presentadas en la tabla anterior, existen notorias diferencias según tipo de establecimiento. Los establecimientos municipales y privados subvencionados sin copago (PS SCP) son los establecimientos con un menor número anual de contrataciones (4 por año), mientras que los establecimientos pertenecientes a redes, los privados subvencionados con copago alto (PS CPA) y los privados pagados, presentan un mayor dinamismo en la contratación (7,6, 6,6 y 6,1 nuevas contrataciones por año en promedio respectivamente). Los establecimientos privados subvencionados de copago bajo (PS CPB) se encuentran en una situación similar al promedio en tanto presentan un promedio anual de nuevas contrataciones de 5,3.

El gráfico 2 a continuación refleja la tendencia anual entre 2006 y 2012 en las nuevas contrataciones de docentes para cada tipo de unidad contratadora. A pesar que se observan fluctuaciones en todas las unidades contratadoras (por ejemplo, la caída en el número de contrataciones correspondientes al año 2007), el gráfico refleja claramente el mayor dinamismo en contrataciones correspondientes a las redes de establecimientos y a los establecimientos privados subvencionados de alto copago. Los establecimientos privados pagados también demuestran una mayor propensión a contratar nuevos docentes, sin embargo esta tendencia tiende a desaparecer a fin del período observado. De hecho, las contrataciones en establecimientos privados pagados caen al nivel de las nuevas contrataciones en establecimientos privados subvencionados sin copago hacia el final del período. Los establecimientos municipales y los establecimientos privados subvencionados sin copago muestran consistentemente un menor nivel de dinamismo en las nuevas contrataciones, manteniéndose ambos muy por debajo de 4,5 contrataciones por establecimiento por año durante todo el período estudiado.

Gráfico 2. Nuevas contrataciones de docentes por establecimiento, según tipo de entidad contratadora. 2006- 2012.

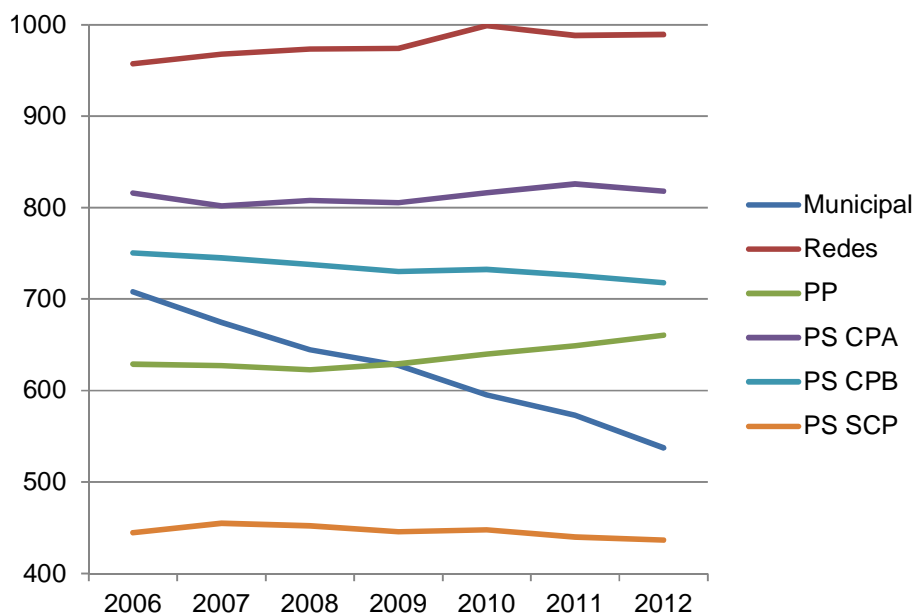


Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

El flujo de contratación tiene bastante relación con la cantidad de alumnos matriculados por establecimiento. Según datos del MINEDUC, los establecimientos que presentan nuevas contrataciones durante el período 2006- 2012 tienen un promedio de 667 alumnos por establecimiento por año. Este número es considerablemente más alto entre establecimientos pertenecientes a redes y establecimientos privados subvencionados de copago alto (980 y 810 respectivamente), lo cual puede explicar en parte las presiones de demanda por docentes. Del mismo modo, los establecimientos privados subvencionados sin copago son los más pequeños, con un promedio de sólo 444 alumnos por establecimiento por año. Los establecimientos públicos y privados pagados presentan tamaños similares (entre 620 y 630 alumnos por establecimiento por año), lo cual llama la atención dado su comportamiento dispar en relación a las contrataciones. Algo similar sucede con los establecimientos privados subvencionados de bajo copago que tienen un tamaño más grande de lo esperado dado su nivel de contratación (730 alumnos por establecimiento en promedio).

El gráfico 3 a continuación muestra la tendencia anual en el número de alumnos por establecimiento en cada tipo de unidad contratadora de docentes. Llama la atención el número relativamente creciente de alumnos establecimientos pertenecientes a redes (lo que generaría una presión creciente por contratar docentes) y la constante caída de matrícula en los establecimientos municipales, fenómeno ampliamente documentado, que puede explicar la falta de dinamismo en las contrataciones en el sector.

Gráfico 3. Número de alumnos por establecimiento, según tipo de entidad contratadora. 2006- 2012.



Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

De manera consistente a los descriptivos anteriores, un modelo de regresión lineal simple que estima el número de contrataciones por año a nivel de establecimientos indica que, controlando por la dotación docente del año anterior y por la matrícula del año actual, los establecimientos Municipales son significativamente los que menos docentes contratan por año, seguidos por los establecimientos privados subvencionados sin copago (que contratan 0,6 docentes más al año que los establecimientos municipales), los establecimientos privados pagados y subvencionados con copago bajo (entre 0,9 y 1 docente más que los establecimientos municipales), los establecimientos privados subvencionados de copago alto (1,6 docentes más que los establecimientos municipales) y los establecimientos pertenecientes a redes (2,6 docentes más que los municipales). Los resultados de este modelo se presentan en la tabla 7 a continuación.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> El modelo se estima con un total de 100.036 establecimientos/año; tiene un R2 ajustado de 0,28 y un test F estadísticamente significativo (p-val<0,01)

Tabla 6. Modelo de regresión lineal: número de contrataciones por establecimiento al año.

	B	
Constante	4,0	***
Dotación docente del año anterior (puntaje Z)	1,2	***
Matrícula (puntaje Z)	0,8	***
Tipo de establecimiento /a		
Red	2,6	***
PP	0,9	***
PS CPA	1,7	***
PS CPB	1,0	***
PS SCP	0,6	***

Variable dependiente es el número de contrataciones por establecimiento por año. a/ Categoría de referencia es establecimiento Municipal.\*\*\* p-val <0,01

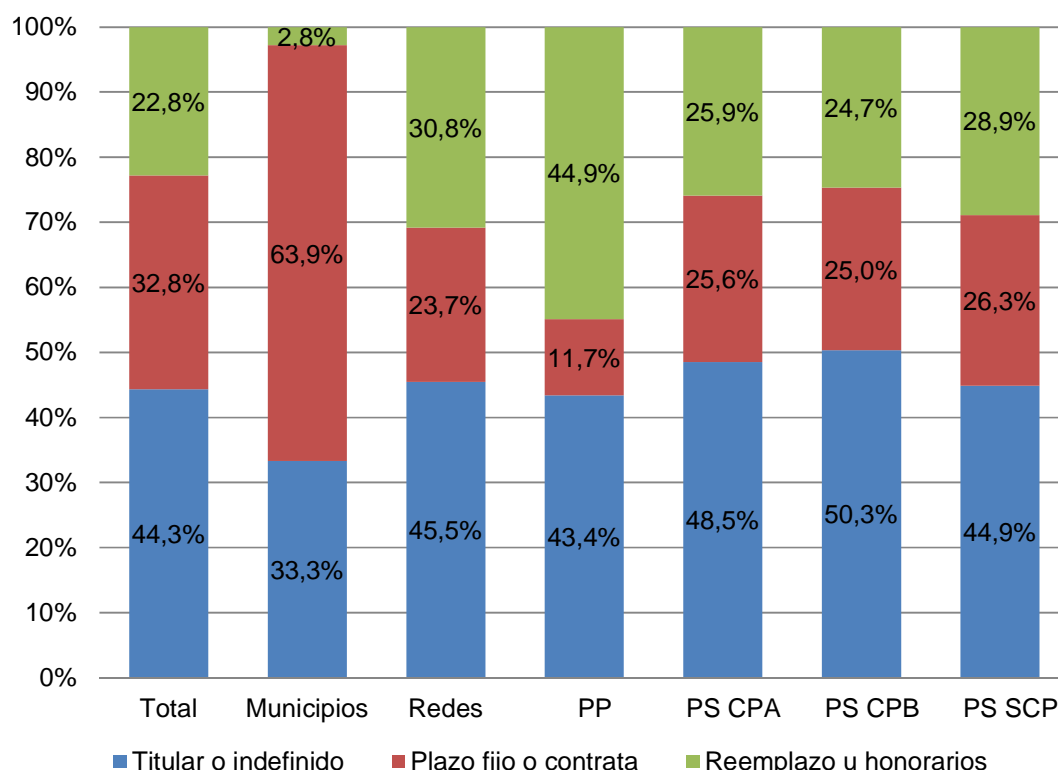
A manera de conclusión, el análisis sugiere un gran dinamismo de nuevas contrataciones ya sea para aumento o renovación de la planta docente en establecimientos pertenecientes a redes y a establecimientos subvencionados de copago alto, que no es totalmente explicada por presiones de matrícula o por falta de dotación docente.

#### 5.1.2: Condiciones Laborales ofrecidas a las nuevas contrataciones, 2006- 2012

A continuación se describen las condiciones laborales que ofrecen los distintos tipos de unidades contratadoras en relación al tipo de contrato, horas de trabajo, salarios y a la duración en el empleo de las nuevas contrataciones. Se pone particular énfasis a las distintas condiciones laborales a las que acceden los recién egresados del resto de los contratados.

En general, el 44,3% de las nuevas contrataciones tiene un contrato titular o indefinido, un 32,8% tiene contrato a plazo fijo, y un 22,8% tiene un contrato de reemplazo u honorario. El gráfico 4 muestra que la titularidad es significativamente menos común en las nuevas contrataciones del sector municipal, en comparación con el resto de las contrataciones. Por otra parte, el porcentaje de docentes contratados a plazo fijo es notoriamente mayor en el sector municipal, donde el 63,9% de las nuevas contrataciones reciben este formato. Los contratos de reemplazo u honorarios tienen una importante presencia en los establecimientos privados pagados, donde casi el 45% de las nuevas contrataciones quienes reciben este tipo de contrato.

Gráfico 4. Tipo de contrato observado en las nuevas contrataciones, según tipo de entidad contratadora (%). 2006- 2012.



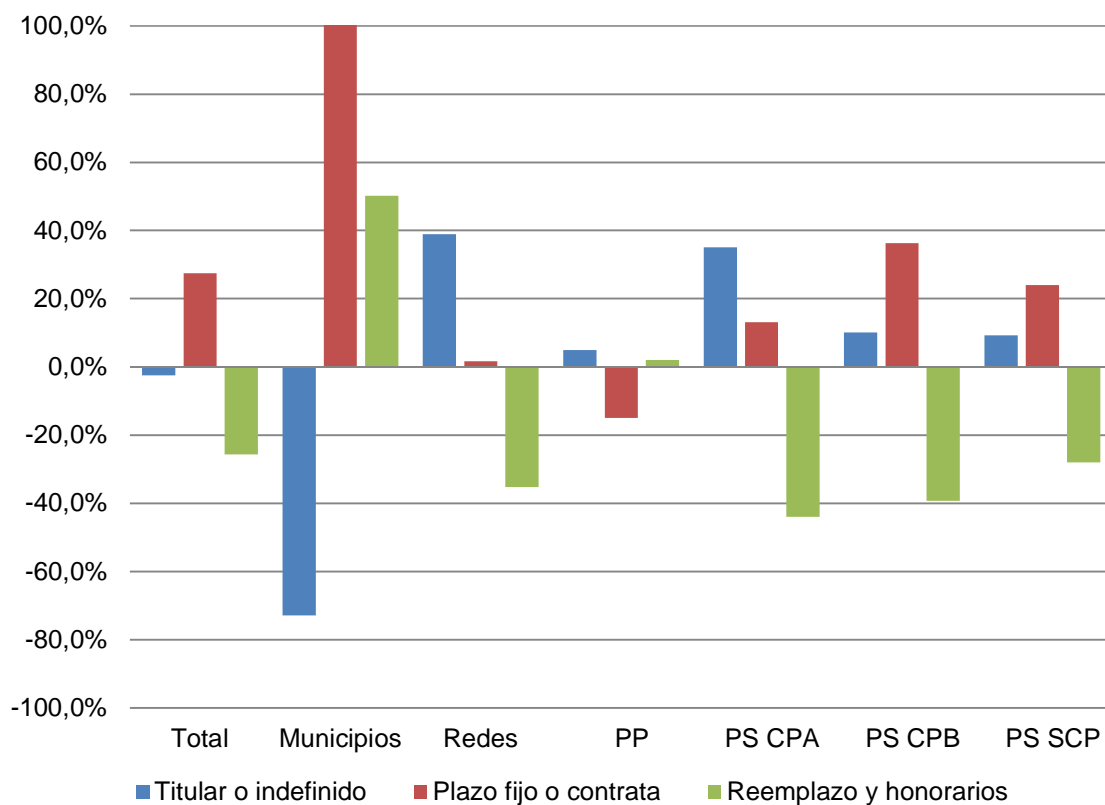
Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

Al comparar las condiciones de contrato ofrecidas a nuevos contratados recién egresados y no recién egresados, observamos que en general los contratados recién egresados tienen mayores chances de acceder a contratos de plazo fijo o contrata y en menos chances de acceder a contratos a plazo fijo y de reemplazo en comparación a contratados no recién egresados. En efecto, el gráfico 5 provee las razones de chances observadas (en términos porcentuales) de obtener cada tipo de contrato entre recién egresados y el resto.<sup>9</sup> El gráfico muestra sin embargo que la menor propensión de los recién egresados a obtener contratos titulares no es un hallazgo consistente entre todas las unidades contratadoras analizadas. Mientras que en establecimientos municipales los recién egresados tienen casi 80% menos de chances de tener un contrato titular que los no recién egresados, la tendencia se revierte en todas las otras unidades contratadoras, llegando a ser casi un 40% más altas en redes y establecimientos privados subvencionados de copago alto. Por otro lado, los contratados recién egresados en municipios tienen más del doble de chances de obtener un contrato a plazo fijo o contrata que el resto (valor en gráfico es de 204% y sale de la escala). En los otros tipos de unidades contratadoras la tendencia es similar aunque no tan pronunciada, con excepción de las nuevas contrataciones en establecimientos privados pagados, donde los recién egresados presentan casi un 20% menos de chances de tener este tipo de contratos en relación a los no recién egresados. Finalmente los contratados recién egresados en redes

<sup>9</sup> Esto es:  $[p_{re}/(1 - p_{re})/ p_{nre}/(1 - p_{nre})]-1$ , donde  $p_{re}$  es el porcentaje de recién egresados con tal tipo de contrato y  $p_{nre}$  es el porcentaje de no recién egresados con el mismo tipo de contrato.

y establecimientos subvencionados de cualquier tipo tienen menos chances de obtener un contrato de reemplazo que los no recién egresados. Sin embargo, estas chances son mayores en establecimientos pagados y considerablemente mayores en municipios.

Gráfico 5. Diferencia observada en chances de obtener un tipo de contrato observado entre nuevas contrataciones recién egresados y el resto, según tipo de entidad contratadora (%). 2006- 2012.

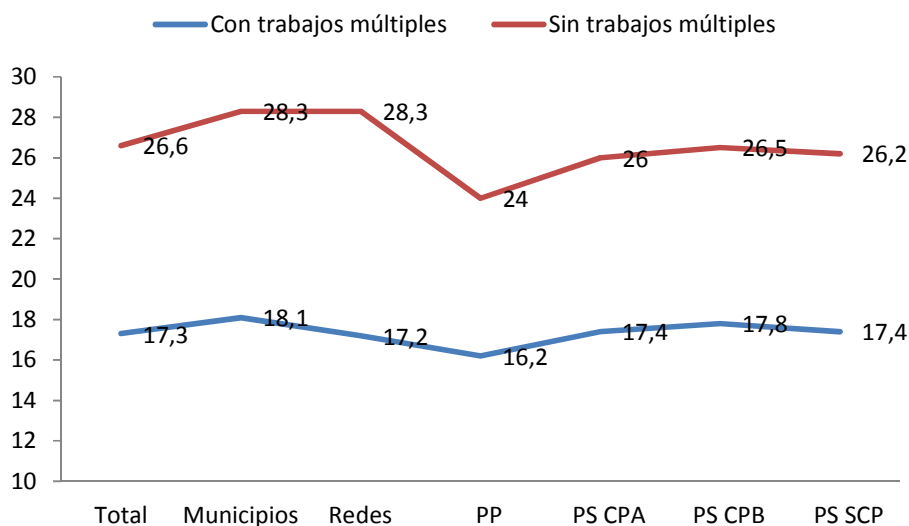


Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

En segundo lugar, se identificó que, en promedio, las nuevas contrataciones tienen 23,6 horas de contrato a la semana. La jornada de trabajo aumenta a 26,2 para quienes no poseen empleos múltiples y disminuye a sólo 17,3 horas entre quienes poseen empleos múltiples (un 31,7% de las nuevas contrataciones). Tal como se observa en el gráfico 6 a continuación, la situación es similar en las nuevas contrataciones en todas las unidades contratadoras observadas. Las horas trabajadas son considerablemente mayores entre quienes poseen un único empleo. Cabe destacar que, en general, la jornada laboral es menor en establecimientos privados pagados y mayor en municipios. También llama la atención el relativo alto número de horas trabajadas por las nuevas contrataciones en redes, entre quienes poseen un único empleo.



Gráfico 6. Número de horas trabajadas a la semana en las nuevas contrataciones con y sin empleos múltiples, según tipo de entidad contratadora. 2006- 2012.

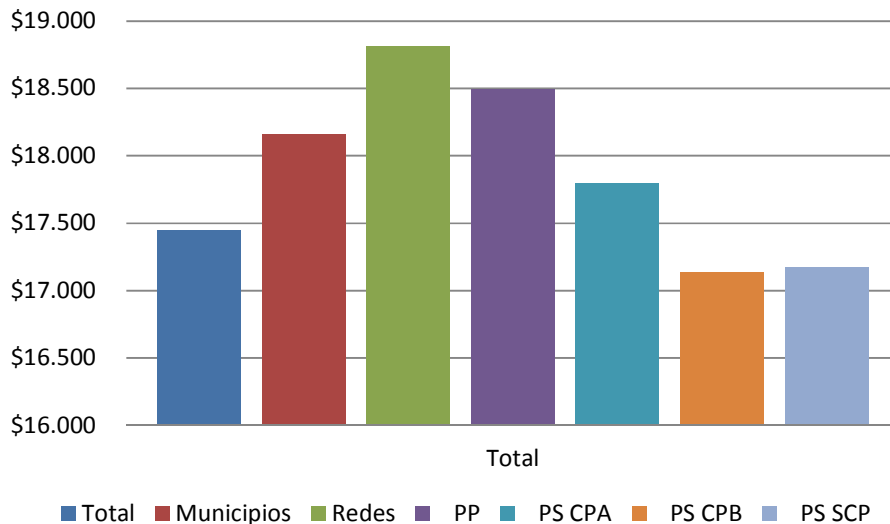


Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

Es importante destacar que, pese a que los contratados recién egresados tienen menos probabilidades de tener trabajos múltiples que los no recién egresados (10% versus 35% aproximadamente), no existen diferencias en las horas trabajadas a la semana entre estos dos grupos (recién egresados y el resto) una vez que se controla por el número de trabajos.

Los datos revelan notorias diferencias en los salarios ofrecidos por hora según tipo de unidad contratadora. Tal como se observa en el gráfico 7, el salario promedio por hora percibido por las nuevas contrataciones asciende a \$17.451, salario que es notoriamente más alto en redes (\$18.813), establecimientos particular pagados (\$18.494) y en municipios (\$18.159). Los que presentan los más bajos salarios son los establecimientos subvencionados de copago bajo (\$17.135) o nulo (\$17.176).

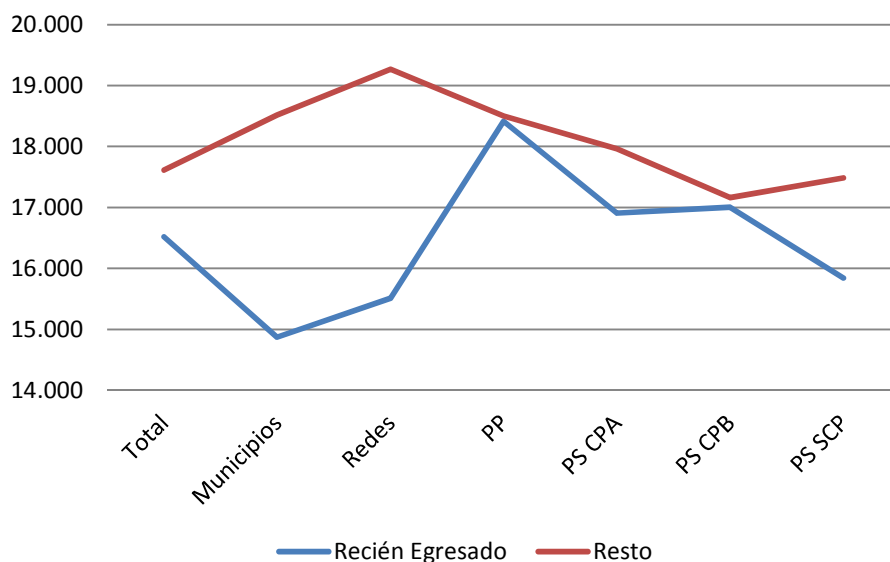
Gráfico 7. Salario promedio por hora en las nuevas contrataciones, según tipo de entidad contratadora (en \$ de 2012). 2006- 2012.



Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

Es interesante observar las grandes diferencias salariales que obtienen las nuevas contrataciones recién egresadas y el resto, sobretodo en establecimientos municipales, redes, y, en menor medida, establecimientos subvencionados sin copago (ver gráfico 8).

Gráfico 8. Salario promedio por hora en las nuevas contrataciones para recién egresados y el resto, según tipo de entidad contratadora (en \$ de 2012). 2006- 2012.



Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

A partir de los datos secundarios es posible observar las trayectorias laborales o el número de años que las nuevas contrataciones se mantienen en el mismo empleo. Esto nos indica la capacidad de retención de docentes de cada tipo de unidad contratadora. Para caracterizar las trayectorias laborales de las nuevas contrataciones del período observado (2006-2012), se ha analizado la permanencia de estas nuevas contrataciones a partir de la probabilidad estimada de mantenerse en el mismo empleo (probabilidad de sobrevivencia).<sup>10</sup> A continuación se analiza, a través de una serie de tablas de vida,<sup>11</sup> la permanencia de las nuevas contrataciones en el mismo empleo, distinguiendo por atributos de las escuelas contratantes y características del contratado. De manera de disminuir el problema de la censura o no observación de datos hacia fines del período, se provee la probabilidad de sobrevivir (mantenerse en el mismo empleo) el 1er, 2º, 3er y 4º año de contrato.

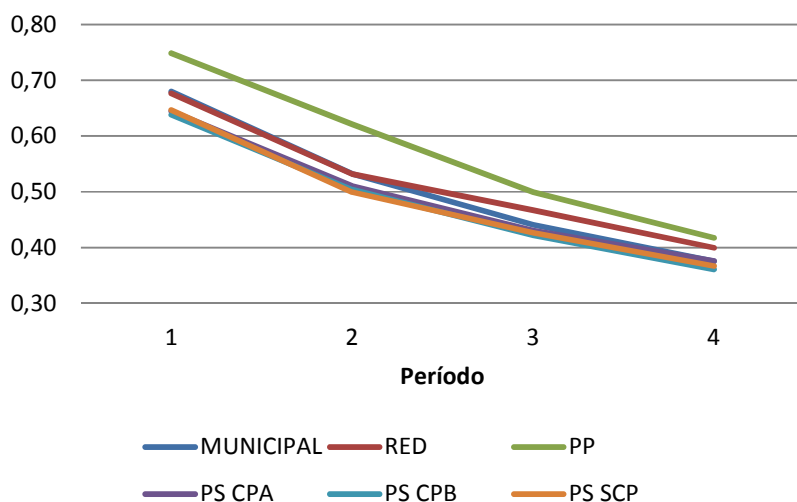
Al analizar la probabilidad de sobrevivencia según tipo de establecimiento (ver gráfico 9), es posible señalar que, quienes son contratados en establecimientos privados pagados, tienen mayor probabilidad de permanecer en el empleo. Por otro lado, se observa que quienes son contratados en establecimientos privados subvencionados (de cualquier nivel de copago), tienen una menor probabilidad de sobrevivencia. Los empleados en redes y establecimientos municipales poseen tasas de supervivencia similares en un rango intermedio.

---

<sup>10</sup> Cabe destacar que este tipo de análisis tiene dos tipos de censura (no observación). En primer lugar existe la censura a la izquierda, fruto del hecho de que no sabemos si las nuevas contrataciones formaron parte de la planta docente antes de comenzado el período de observación. Para solucionar este último tipo de censura se tomó en cuenta, para el primer año del período analizado (2006), sólo las nuevas contrataciones de personas con cero años de servicio previo en el establecimiento. En segundo lugar tenemos la censura a la derecha, fruto del hecho de que una vez terminado el período de observación, no sabemos si el contratado abandonó el empleo. Es decir, esta censura no nos permite observar si el set de riesgo (los contratados) en el último período observado (2012), independiente del tiempo que lleven en el empleo, se mantienen o no en el empleo en el año siguiente, pues este año no forma parte del pool de datos. Este tipo de censura no tiene posible solución.

<sup>11</sup> Las tablas de vida es una técnica muy utilizada por los demógrafos para describir la probabilidad de *ocurrencia o no ocurrencia de un evento*, o en otras palabras, la sobrevivencia o permanencia en un estado. En el caso de este estudio, se analiza la sobrevivencia en el estado “permanecer contratado en un establecimiento educativo”, donde el evento es “abandonar el establecimiento educativo”.

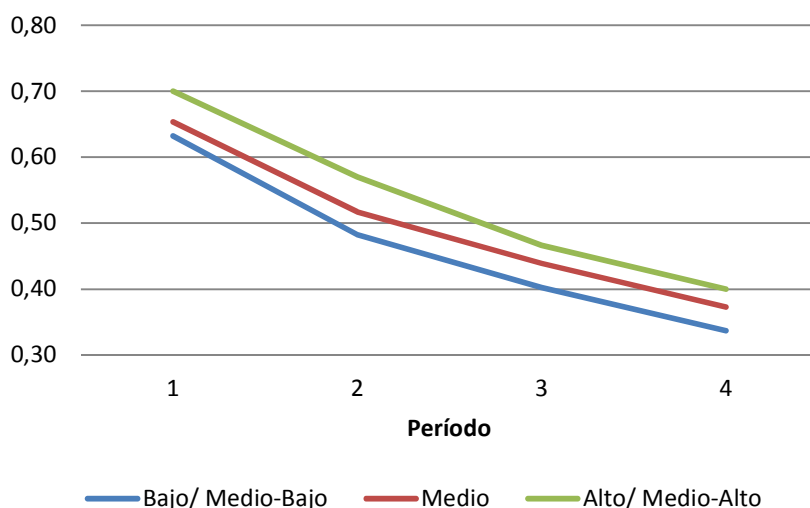
Gráfico 9. Probabilidad de sobrevivencia estimada en el empleo según tipo de establecimiento educativo contratante.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de censo docente 2006-2012.

Las diferencias son mayores al comparar la sobrevivencia de los contratos según grupo socioeconómico de los establecimientos. Como se observa en el gráfico 10, las nuevas contrataciones en establecimientos de GSE alto, tienen mayor probabilidad de permanecer en el mismo empleo en relación a las nuevas contrataciones de establecimientos de GSE más bajo. Así, mientras quienes son contratados en establecimientos de GSE alto tienen una probabilidad de 70% de sobrevivir al primer año, esta se reduce a 63% entre quienes son contratados en establecimientos de GSE bajo.

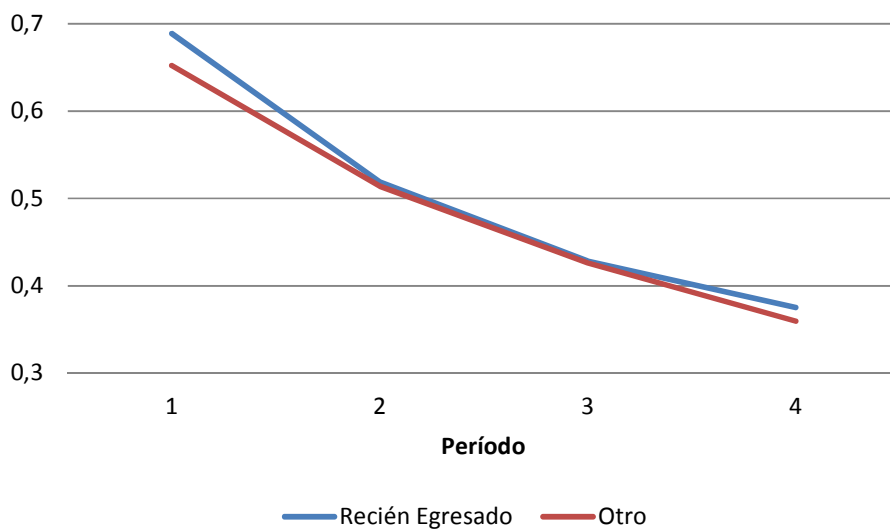
Gráfico 10. Probabilidad de sobrevivencia estimada en el empleo según GSE del establecimiento contratante.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de censo docente 2006-2012.

Respecto a las diferencias en la probabilidad de sobrevivencia en el empleo entre nuevos contratados recién egresados versus aquellos con mayor experiencia en el sistema, se observa que las probabilidades de sobrevivir al primer año de empleo son muy levemente mayores para los recién egresados. Sin embargo, no se observan mayores diferencias más allá del segundo año de empleo (ver gráfico 11).

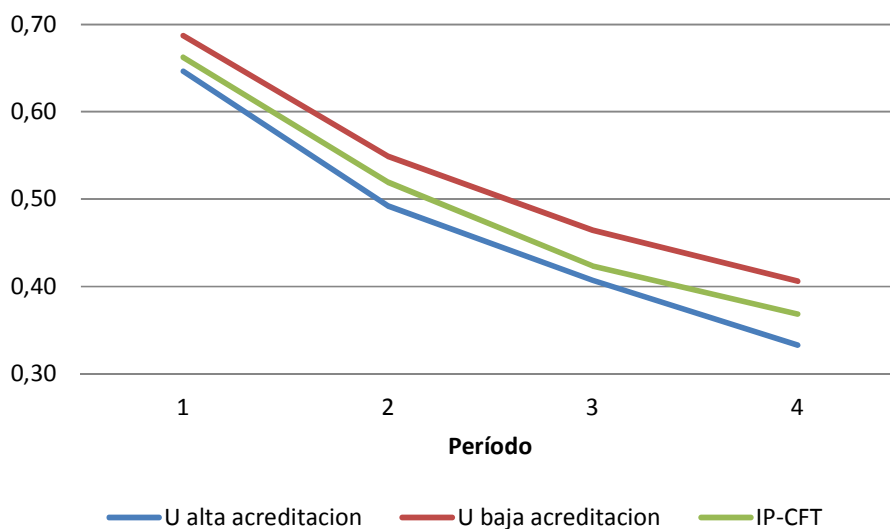
Gráfico 11. Probabilidad de sobrevivencia estimada según años de experiencia en el sistema educativo.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de censo docente 2006-2012.

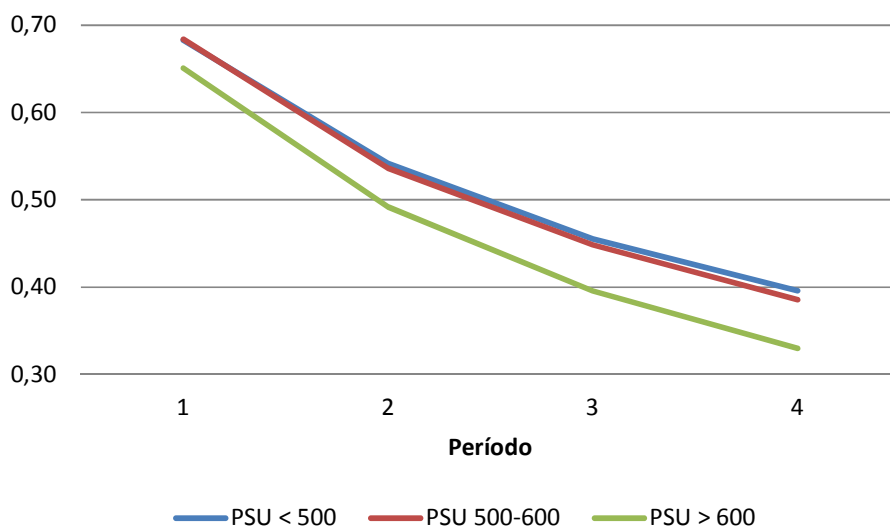
En relación a las probabilidades de sobrevivencia para contratados egresados de distinto tipo de instituciones de educación superior, los datos sugieren que los egresados de universidades con el nivel más alto de acreditación tienen menores probabilidades de mantenerse más tiempo en el mismo empleo en comparación a contratados egresados de IP- CFT y de Universidades de menor nivel de acreditación (ver gráfico 12). Algo similar sucede con los contratados de distinto rendimiento en las pruebas de selección universitaria: aquellos con puntaje sobre 600 tienen una menor probabilidad de mantenerse en el mismo empleo en comparación a aquellos con menor puntaje en PSU (ver gráfico 13).

Gráfico 12. Probabilidad de sobrevivencia estimada según tipo de institución superior de egreso.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de censo docente 2006-2012.

Gráfico 13. Probabilidad de sobrevivencia estimada según puntaje en prueba de selección universitaria del contratado.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de censo docente 2006-2012.

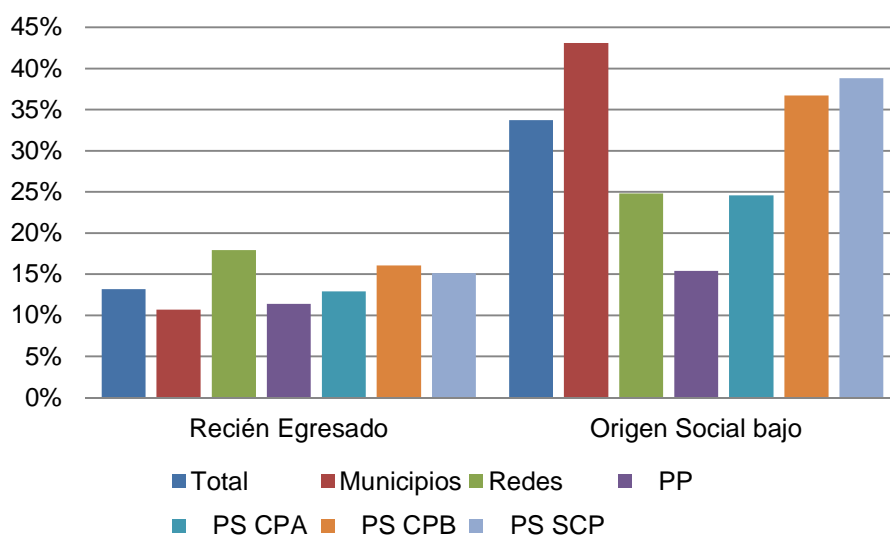
A manera de resumen, el análisis de trayectorias laborales indica una peor capacidad de retención de docentes egresados de Universidades muy bien renqueadas, y de alto puntaje PSU, en establecimientos de nivel socioeconómico bajo que posiblemente ofrecen condiciones más difíciles de trabajo.

### 5.1.3: Caracterización y distribución de las nuevas contrataciones, 2006- 2012

A continuación se describe la distribución de estos nuevos contratados, identificados a través del análisis de datos secundarios, en los distintos tipos de unidades contratadoras consideradas en el estudio. Para esto, se caracterizan a los docentes en torno a las características sociodemográficas y características de formación inicial de las nuevas contrataciones.

Un 13,2% de las nuevas contrataciones son docentes recién egresados. El gráfico 14 a continuación sugiere que las redes y los establecimientos subvencionados de copago bajo y nulo tienen una mayor propensión a contratar recién egresados. Por otro lado, un 33,7% de las nuevas contrataciones puede ser clasificada como de origen social bajo (en tanto proviene de un establecimiento de educación media de nivel socioeconómico bajo o medio bajo). Este porcentaje es relativamente mayor en las nuevas contrataciones en municipios y en establecimientos subvencionados de copago bajo y nulo.

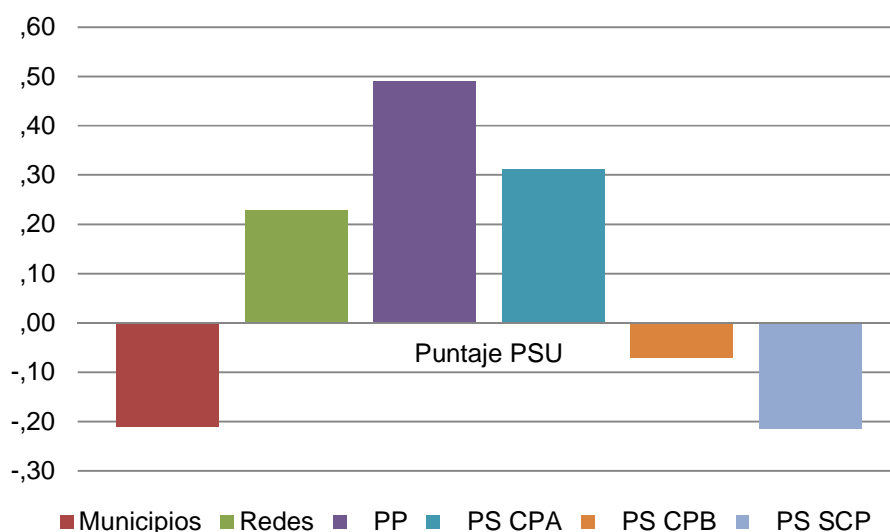
Gráfico 14. Nuevas contrataciones recién egresados y de origen social bajo, según tipo de entidad contratadora (%). 2006- 2012.



Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC 2006- 2012.

En relación al potencial académico de las nuevas contrataciones, observamos que los contratados en municipios y establecimientos privados subvencionados de copago bajo o nulo tienen sistemáticamente peores puntajes PSU que el resto de los contratados. Llama la atención el alto puntaje PSU relativo de aquellos contratados para cargos docentes en establecimientos privados pagados (ver gráfico 15).

Gráfico 15. Puntaje PSU de las nuevas contrataciones, según tipo de entidad contratadora (puntaje Z). 2006- 2012.

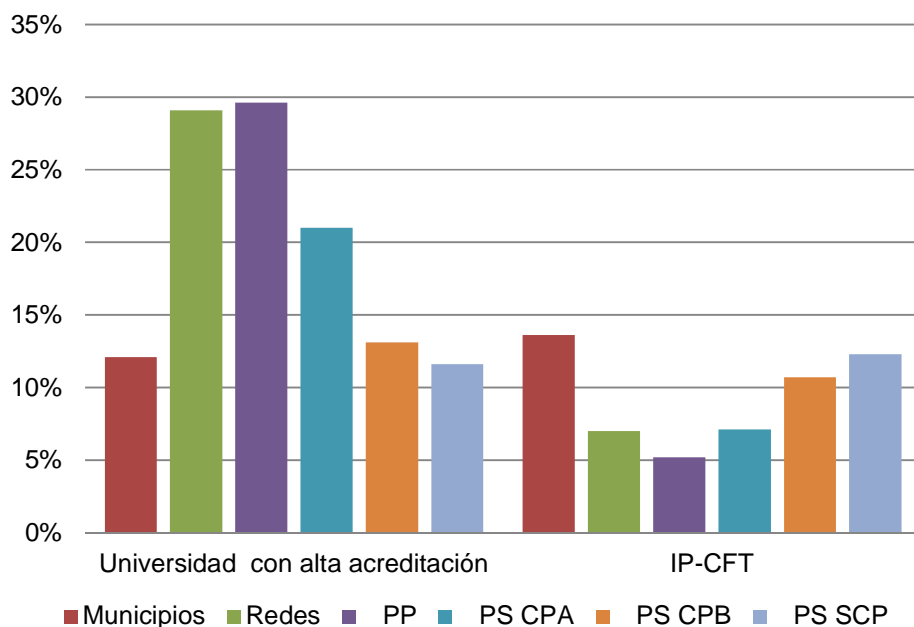


Fuente: elaboración propia en base a datos DEMRE y MINEDUC 2006- 2012.

Un 17,3% del total de nuevas contrataciones en el período 2006- 2012 proviene de universidades con altos niveles de acreditación. Este porcentaje es sistemáticamente más alto entre contratados en redes y en establecimientos privados pagados, y considerablemente más bajo entre contratados en establecimientos municipales y en establecimientos privados subvencionados de copago bajo y nulo. Por otro lado, un 10,1% de los nuevos contratados es egresado de algún IP o CFT. Estos recién egresados están significativamente más representados en las nuevas contrataciones en establecimientos municipales y privados subvencionados sin copago, y mucho menos representados en establecimientos privados pagados, de copago alto y en redes.



Gráfico 16. Nuevas contrataciones provenientes de Universidades con alta acreditación y de Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica, según tipo de entidad contratadora (%). 2006- 2012.



Fuente: elaboración propia en base a datos DEMRE y MINEDUC 2006- 2012.

A manera de resumen, podemos decir que los datos secundarios revelan un importante ordenamiento de las nuevas contrataciones en los distintos tipos de unidades contratadoras consideradas, tanto en términos de las características de origen social y académico de los contratados, como de sus características de formación inicial docente. Esta evidencia se condice con lo que ya otros han mostrado analizando un conjunto más amplio de contratados.

## 5.2 Postulantes y contratados para cargos docentes: análisis de CVs

Esta sección presenta los análisis realizados para cubrir los objetivos 2 y 3 de esta investigación. Es decir, se orienta a presentar los resultados de los análisis correspondientes al grado de variedad de postulaciones recibidas por contratadores de distintas tipo (objetivo 2) y a la propensión de los distintos sostenedores por contratar profesores de distintas características, dentro de este pool dado de postulantes (objetivo 3). La sección se divide en dos sub-secciones. La primera provee análisis bi-variado respecto a la distribución de postulantes de distintas características en las distintas unidades contratadoras. La segunda sub-sección presenta análisis multivariados que, a través de modelos logísticos multinomiales, estiman la probabilidad de postular a las distintas unidades contratadoras de docentes analizadas en esta investigación, y a través de modelos logísticos jerárquicos que estima la probabilidad de que un postulante sea efectivamente contratado.

### *5.2.1 Ordenamiento de postulaciones: análisis bi-variado*

En un esfuerzo por compatibilizar los datos obtenidos a través de la sistematización de CVs con aquellos disponibles en los datos secundarios, la descripción que se presenta a continuación presenta la distribución de los distintos tipos de postulantes en las 6 tipos unidades contratadoras en estudio. La descripción se organiza en torno a 3 grupos de variables: las correspondientes a las características sociodemográficas y de origen social, características de formación inicial y continua y la experiencia laboral o de práctica previa de los postulantes a cargos docentes.

- *Características sociodemográficas y de origen*

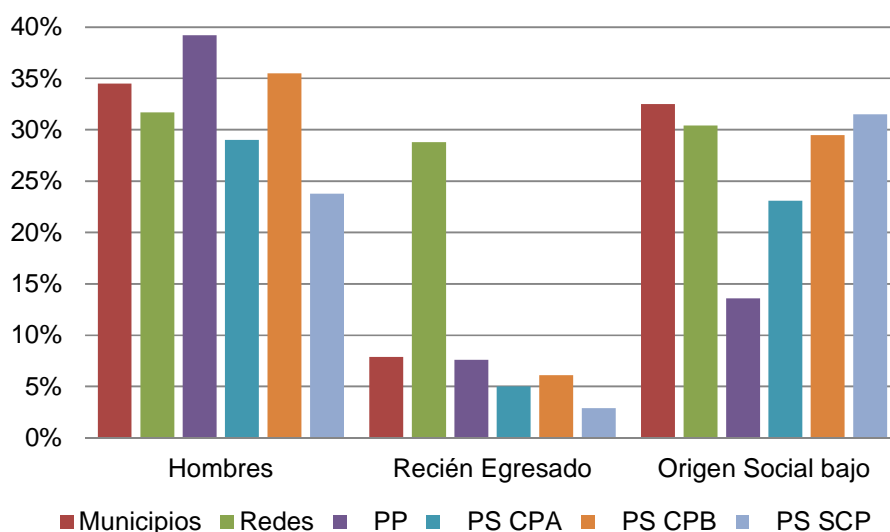
En general, un 32.4% de los postulantes son hombres. Tal como muestra el gráfico 17, el porcentaje de postulantes hombres es menor en establecimientos subvencionados sin copago y mayor en establecimientos pagados. Un 19,1% de los postulantes observados es recién egresado. El mismo gráfico muestra que este porcentaje es considerablemente mayor entre postulantes a redes de establecimientos.<sup>12</sup> Finalmente, un 29,4% de los postulantes que reportan el establecimiento de egreso en educación media (alrededor de un 70% del total de postulantes)<sup>13</sup> puede ser clasificado como de origen social bajo en tanto el establecimiento de egreso es de nivel socioeconómico bajo o medio- bajo. El gráfico muestra que este porcentaje es considerablemente más bajo en establecimientos privados pagados y algo más bajo en establecimientos privados subvencionados de copago alto.

---

<sup>12</sup> Como veremos más adelante, esto es consistente con el hecho de que una de las redes (aquella que más postulantes convoca) tiene sistema de postulación exclusivamente on-line, lo cual potencialmente atrae más docentes jóvenes.

<sup>13</sup> Para tasa de respuesta en variables utilizadas, ver sección metodológica.

Gráfico 17. Postulantes a cargos docentes hombres, recién egresados y de origen social bajo según tipo de unidad contratadora (% del total de postulantes).

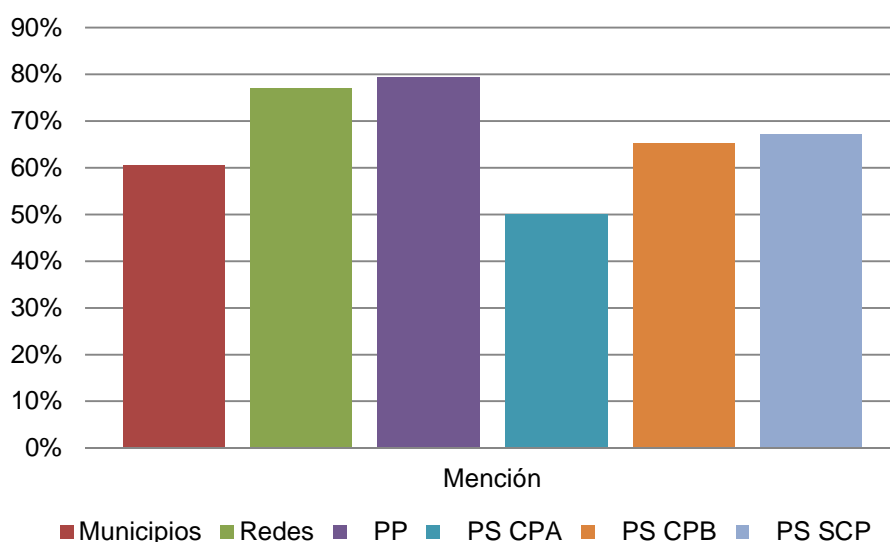


Fuente: elaboración propia en base estudio de casos (sistematización de CVs)

- *Formación Inicial y continua de los postulantes*

En promedio, un 70% de los postulantes declara tener alguna mención en pedagogía. Este porcentaje es levemente superior entre postulantes a redes y a establecimientos privados pagados (ver gráfico 18).

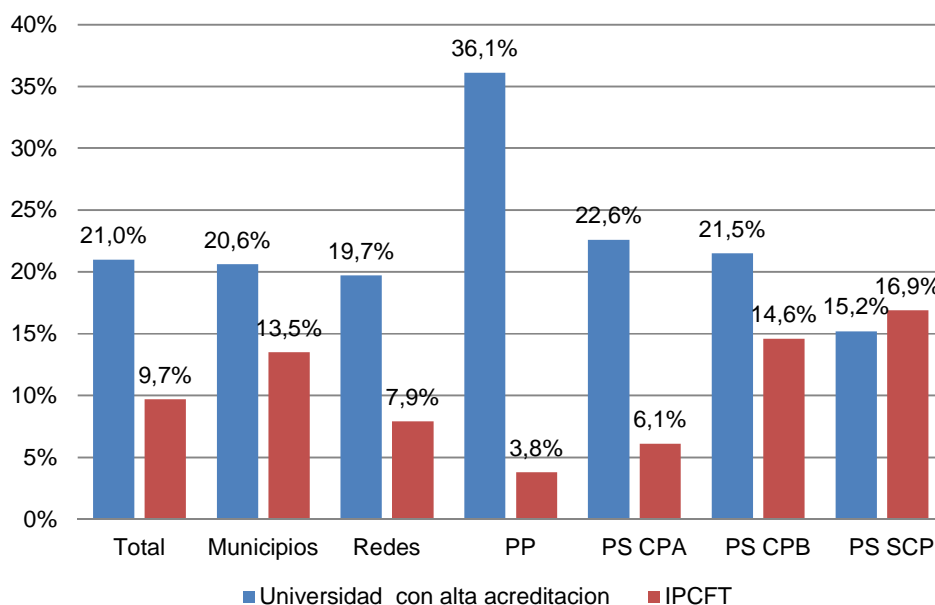
Gráfico 18. Postulantes a cargos docentes con mención según tipo de unidad contratadora (% del total de postulantes).



Fuente: elaboración propia en base estudio de casos (sistematización de CVs)

Un 21% de los postulantes es egresado de una Universidad con 6 o 7 años de acreditación. El gráfico 19 a continuación, muestra que este porcentaje es considerablemente mayor entre postulantes a establecimientos privados pagados, y menor entre postulantes a establecimientos subvencionados sin copago. Por otro lado, un 9,7% de los postulantes es egresado de institutos profesionales o centros de formación técnica. Este porcentaje es mayor entre postulantes a municipios y a establecimientos privados subvencionados de copago bajo y nulo.

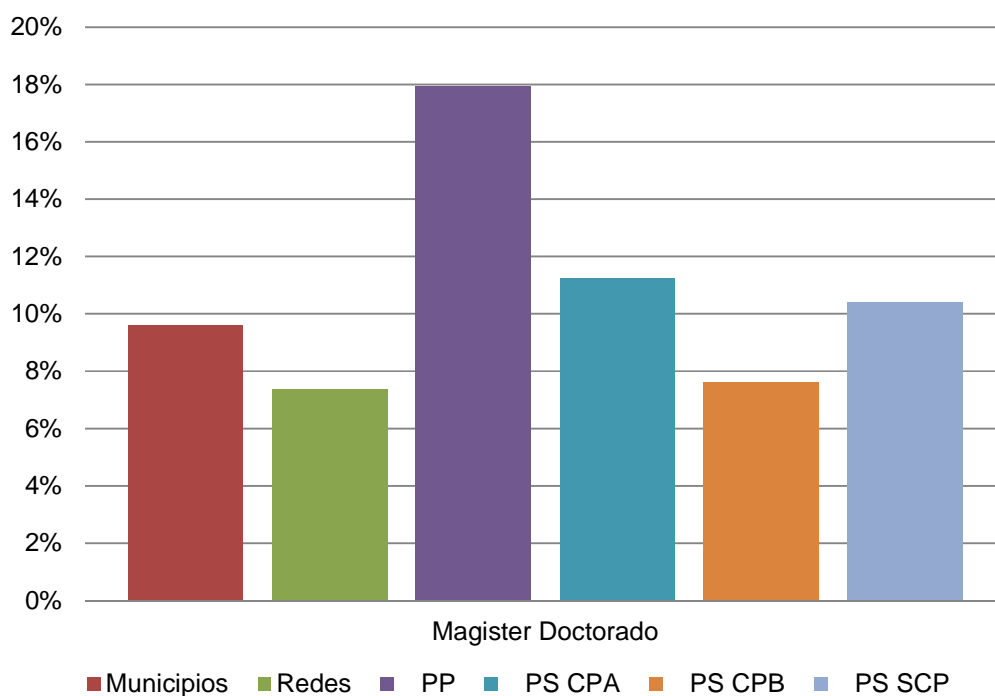
Gráfico 19. Postulantes a cargos docentes egresados de Universidades con alta acreditación y de IP/ CFT, según tipo de unidad contratadora (% del total de postulantes).



Fuente: elaboración propia en base estudio de casos (sistematización de CVs)

Finalmente, un 8,8% de los postulantes declara tener Magíster o Doctorado. Según los datos presentados en el gráfico 20, este porcentaje es mayor entre postulantes a establecimientos privados pagados y algo menor entre postulantes a cargos en redes de establecimientos (lo que se condice con la mayor proporción de recién egresados en éstas últimas) y a establecimientos privados subvencionados de bajo copago.

Gráfico 20. Postulantes a cargos docentes con Magíster o Doctorado, según tipo de unidad contratadora (% del total de postulantes).

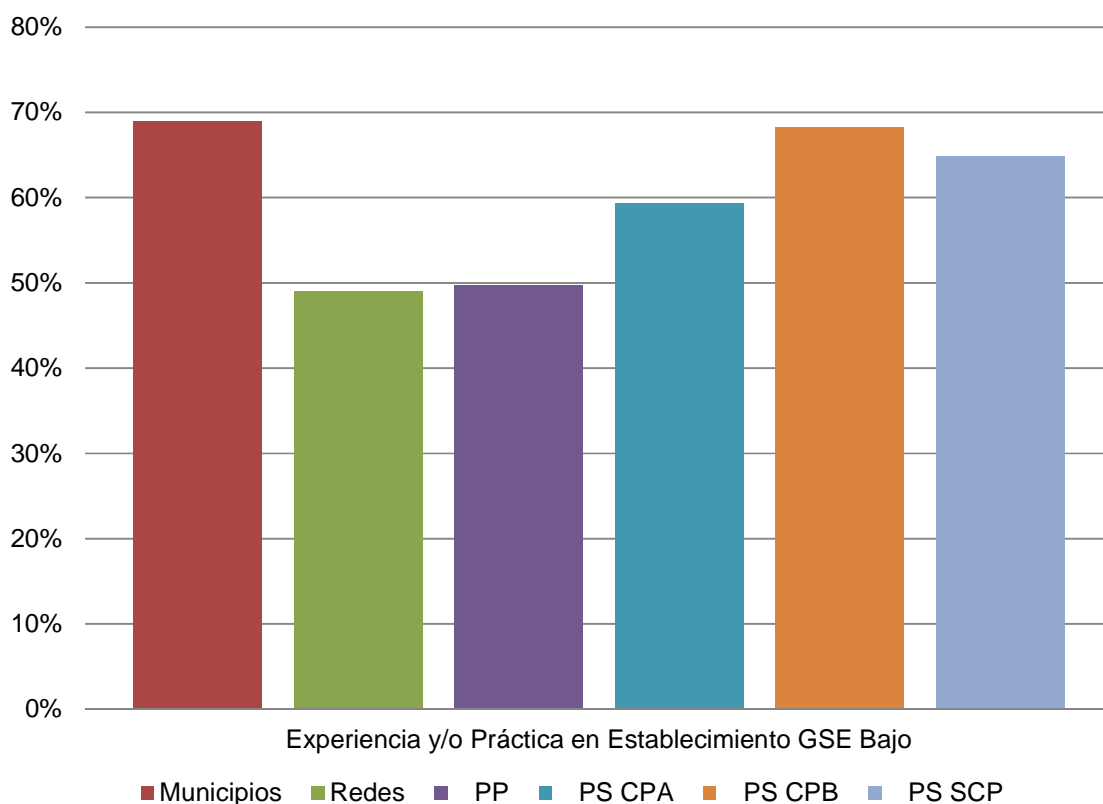


Fuente: elaboración propia en base estudio de casos (sistematización de CVs)

- *Experiencia Laboral y de Práctica profesional*

Finalmente, un 60% de los postulantes declara tener experiencia laboral previa o haber hecho alguna práctica profesional en establecimientos de nivel socioeconómico bajo o medio- bajo. Tal como muestra el gráfico 21 a continuación, este porcentaje es menor entre postulantes a cargos docentes en redes y establecimientos privados pagados, y algo mayor entre postulantes a municipios y establecimientos subvencionados de copago bajo o nulo.

Gráfico 21. Postulantes a cargos docentes con experiencia previa en establecimientos de NSE bajo o medio bajo, según tipo de unidad contratadora (% del total de postulantes).



Fuente: elaboración propia en base estudio de casos (sistematización de CVs)

### 5.2.2 Ordenamiento de postulaciones y contrataciones: análisis multivariado

A continuación se presentan los resultados de una serie de modelos logísticos multinomiales que estiman la probabilidad de postular a un cargo docente en uno de los tipos de casos analizados en este estudio. El modelo se construye en base a los datos sistematizados a partir de los CVs de postulantes a cargos docentes presentados en la sub-sección anterior y tiene por objeto evaluar el grado de ordenamiento de postulaciones en los distintos tipos de unidades contratadoras analizadas. Por simplicidad, y dados los resultados del análisis bi-variado, se ha decidido fundir las categorías correspondientes a establecimientos privados subvencionados sin copago y a establecimientos privados subvencionados con copago bajo. Es decir, los modelos estiman la probabilidad de postular a cargos docentes en uno de 5 tipos de unidades contratadoras: municipios, redes, establecimientos privados pagados, establecimientos subvencionados de copago alto y establecimientos subvencionados de copago bajo o nulo.

Se estiman tres modelos. El primero incluye las tres variables sociodemográficas de los postulantes: sexo, estatus de recién egresado, y estatus según origen social. El segundo modelo incorpora las variables de formación inicial y continúa de los postulantes: tenencia de mención, tipo de institución de egreso en formación inicial docente, y tenencia de magister o doctorado. Finalmente el tercer modelo incorpora información sobre la

experiencia previa del postulante, en el sentido de si esta experiencia (ya sea de trabajo o práctica profesional) incluye establecimientos de nivel socioeconómico bajo o medio bajo. Es necesario destacar que para la estimación de este último modelo fue necesario eliminar uno de los casos observados (correspondientes a una de las redes de establecimientos), pues la postulación en este caso (que es completamente en línea) no incorpora información sobre experiencia previa ni prácticas profesionales de los postulantes. La tabla 8 a continuación resume las variables utilizadas en los 3 modelos que se presentan a continuación.

Tabla 7. Variables utilizadas en modelos

<b>Variable</b>	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>
Hombre (H): Dummy que toma valor 1 para postulantes hombres y 0 para mujeres	X	X	X
Recién Egresado (RE): Dummy que toma valor 1 para postulantes egresados durante 2012 o 2013	X	X	X
Origen Social Bajo (ORb): Dummy que toma valor 1 para postulantes egresados de establecimientos de educación media de NSE bajo o medio bajo	X	X	X
Mención (M): Dummy que toma valor 1 si el postulante tiene mención		X	X
Institución TOP (TOPacr): Dummy que toma valor 1 si la carrera de pedagogía en la institución de egreso del postulante tiene 6 o 7 años de acreditación (máximo posible).		X	X
Institución IP-CFT (IPCFT): Dummy que toma valor 1 si postulante ha sido formado en Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica		X	X
Magister- Doctorado (MagDoc): Dummy que toma valor 1 si el postulante tiene Magister o Doctorado		X	X
Experiencia en establecimiento de NSE bajo (EXPb): Dummy que toma valor 1 si el postulante declara haber trabajado o haber realizado práctica profesional en establecimiento de NSE bajo o medio bajo.			X

De acuerdo a la tabla 9, de los más de 7.500 CVs sistematizados, el modelo 1 incluye 5188 casos de los cuales es posible obtener información sociodemográfica de los postulantes. El segundo modelo es generado en base a 4.826 CVs que, además de información sociodemográfica posee información de formación inicial y continua de los postulantes. Finalmente el modelo 3 se estima en base a una muestra de considerable menor tamaño (2713 casos) que además posee una composición notoriamente diferente. En efecto, el tercer modelo se construye eliminando un caso completo correspondiente a una red educativa. Así, si en los modelos 1 y 2 los CVs correspondientes a redes eran alrededor de un 57% en ambos casos, en el modelo 3 estos sólo son casi un 23% de la muestra.

Según esta tabla, los modelos tienen un ajuste satisfactorio (likelihood ratio significativo en relación al modelo nulo y al modelo previo respectivo), y un pseudo R<sup>2</sup> (de Nagelkerke) de 0,13, 0,22 y 0,125 respectivamente.

Tabla 8. Modelo logístico multinomial. Muestra analizada y bondad de ajuste.

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	N	%	N	%	N	%
Municipio	1072	20,7%	1003	20,8%	1003	37,0%
RED	2952	56,9%	2734	56,7%	621	22,9%
PP	302	5,8%	290	6,0%	290	10,7%
PS CPA	308	5,9%	291	6,0%	291	10,7%
PS CPB/nulo	554	10,7%	508	10,5%	508	18,7%
Total Válidos	5188	100%	4826	100%	2713	100%
LR (versus nulo)	665,96	***	1087,97	***	343,05	***
LR (versus previo)			764,37	***	292,26	***
R2 Nagelkerke	0,132		0,221		0,125	

La tabla 10 a continuación presenta los exponenciales de los coeficientes para los modelos estimados. De manera de visualizar mejor el ordenamiento de las postulaciones a cargos docentes en las distintas unidades contratadoras, los resultados se presentan considerando distintas categorías de referencia en la variable dependiente. De este modo, y dado que se consideran 5 tipos de unidades contratadoras, cada modelo se presenta en 4 columnas (una para cada una de las cuatro categorías seleccionadas como categoría de referencia) de manera de visualizar todas las comparaciones no redundantes entre tipos de unidades contratadoras. En suma, cada casilla provee la razón de chances de postular (exponencial del coeficiente) al tipo de unidad contratadora en la fila en relación al tipo de unidad contratadora en la columna, asociada a cada una de las variables independientes del modelo. A continuación se listan los principales resultados de los modelos para cada uno de los tres grupos de variables considerados.

- *Características sociodemográficas y de origen de los postulantes*

No existe un ordenamiento demasiado claro en lo que respecta al sexo de los postulantes. Sin embargo, los hombres tienen menos chances de postular a cargos docentes en redes y establecimientos privados subvencionados (de cualquier copago) que a cargos en Municipios. A su vez, los postulantes hombres tienen más chances de postular a establecimientos privados pagados que a redes que a establecimientos subvencionados de cualquier copago.

El modelo sugiere que los docentes recién egresados tienen significativa y considerablemente mayores chances de postular a redes educacionales en comparación con todas los otros tipos de unidades contratadoras. Por lo demás, estos postulantes jóvenes son significativamente menos propensos a postular a cargos docentes en establecimientos privados subvencionados (de cualquier copago) que a cargos en municipios. Cabe destacar que, el hecho que las diferencias sean menores en el modelo 3, indica que muchos de los postulantes recién egresados en redes, corresponden justamente al caso que no se considera en el modelo 3. Este caso tiene la particularidad de recibir postulaciones exclusivamente vía internet, elemento que tiene mayor llegada entre los postulantes jóvenes.



Tabla 9. Modelos logísticos multinomiales para postulaciones a cargos docentes

	Municipio			RED			PP			PS CPA		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Hombre (H)												
RED	0,88 *	0,76 ***	0,76 **									
PP	1,07 ns	0,97 ns	1,05 ns	1,22 ns	1,26 *	1,38 **						
PS CPA	0,78 *	0,76 *	0,76 *	0,88 ns	1,00 ns	0,99 ns	0,73 *	0,79 ns	0,72 *			
PS CPB	0,74 ***	0,76 **	0,79 **	0,84 ns	1,00 ns	1,03 ns	0,70 **	0,79 ns	0,75 *	0,96 ns	1,00 ns	1,04 ns
Recién Egresado (RE)												
RED	4,94 ***	4,78 ***	1,09 ns									
PP	0,80 ns	0,83 ns	0,75 ns	0,16 ***	0,17 ***	0,68 ns						
PS CPA	0,50 **	0,54 **	0,48 ***	0,10 ***	0,11 ***	0,44 ***	0,63 ns	0,65 ns	0,64 ns			
PS CPB	0,54 ***	0,55 ***	0,55 ***	0,11 ***	0,11 ***	0,50 ***	0,68 ns	0,65 ns	0,74 ns	1,08 ns	1,01 ns	1,16 ns
Origen Social Bajo (ORb)												
RED	1,00 ns	1,13 ns	0,76 **									
PP	0,32 ***	0,41 ***	0,43 ***	0,32 ***	0,36 ***	0,57 ***						
PS CPA	0,61 ***	0,65 ***	0,65 ***	0,61 ***	0,57 ***	0,85 ns	1,89 ***	1,59 **	1,50 *			
PS CPB	0,89 ns	0,89 ns	0,91 ns	0,89 ns	0,79 **	1,20 ns	2,75 ***	2,19 ***	2,11 ***	1,46 **	1,38 *	1,41 *
Mención (M)												
RED		3,48 ***	1,73 ***									
PP		1,79 ***	1,89 ***		0,52 ***	1,10 ns						
PS CPA		0,44 ***	0,45 ***		0,13 ***	0,26 ***		0,25 ***	0,24 ***			
PS												
CPB/nulo		1,34 **	1,31 **		0,38 ***	0,76 **		0,75 *	0,69 **		3,05 ***	2,95 ***
Formado en Institución con nivel top de acreditación (TOPacr)												
RED		1,13 ns	1,74 ***									
PP		1,98 ***	1,90 ***		1,76 ***	1,10 ns						
PS CPA		1,14 ns	1,15 ns		1,01 ns	0,66 **		0,58 ***	0,60 ***			
PS CPB		0,90 ns	0,89 ns		0,79 *	0,51 ***		0,45 ***	0,47 ***		0,78 ns	0,77 ns
Formado en Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica (IPCFT)												
RED		0,55 ***	0,52 ***									
PP		0,31 ***	0,31 ***		0,56 *	0,58 ns						
PS CPA		0,31 ***	0,31 ***		0,55 *	0,58 ns		0,98 ns	1,00 ns			
PS CPB		1,10 ns	1,07 ns		1,99 ***	2,05 ***		3,52 ***	3,51 ***		3,61 ***	3,51 ***

(cont.)

	Municipio			RED			PP			PS CPA		
	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3	M1	M2	M3
Tiene Magister o Doctorado (MagDoc)												
RED		1,40 **	1,20 ns									
PP		1,74 **	1,81 ***		1,24 ns	1,51 *						
PS CPA		1,25 ns	1,24 ns		0,90 ns	1,03 ns		0,72 ns	0,68 ns			
PS CPB		1,10 ns	1,09 ns		0,78 ns	0,91 ns		0,63 *	0,60 **		0,87 ns	0,88 ns
Experiencia Laboral en establecimiento de NSE bajo (EXPb)												
RED			0,48 ***									
PP			0,52 ***			1,07 ns						
PS CPA			0,69 ***			1,43 **			1,33 *			
PS CPB			0,91 ns			1,90 ***			1,77 ***			1,33 *

Se presentan sólo comparaciones no redundantes. \*\*\* p-val <0,01; \*\* p-val<0,05; \* p-val<0,1; ns no significativo

El ordenamiento de postulaciones según origen social de los postulantes es bastante claro. Los postulantes de origen social bajo (aquellos que egresan de la educación media de un establecimiento de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo) tienen menos chances de postular a cargos en establecimientos privados pagados y subvencionados de alto copago en relación a cargos en establecimientos públicos (municipios) y redes. Estos postulantes tienen mayores chances de postular a establecimientos subvencionados (de cualquier copago) en relación a establecimientos privados pagados, y más chances de postular a cargos en establecimientos subvencionados de copago bajo y nulo en relación a cargos en establecimientos privados subvencionados de copago alto.

- *Características de formación inicial y continua*

Respecto a la tenencia de **mención** de los postulantes, existe un ordenamiento claro, dado que casi todas las diferencias son estadísticamente significativas. Los postulantes con mención tienen significativamente mayores chances de postular a cargos en redes y en establecimientos privados pagados que en municipios, y menos chances de postular a cargos éstos últimos (PP) en relación a cargos en redes. Los postulantes con mención tienen significativamente menos chances de postular a cargos docentes en establecimientos privados subvencionados de copago alto en relación a todos los otros tipos de unidades contratadoras, mientras que los postulantes con mención tienen menores chances de postular a cargos en establecimientos de copago bajo o nulo en relación a cargos en redes y establecimientos privados pagados, pero más chances en relación a postular a cargos en municipios y establecimientos privados subvencionados de copago alto.

Los potenciales docentes formados en instituciones con el nivel más alto de acreditación (6 y 7 años) tienen mayores chances de postular a establecimientos privados pagados (en relación a todos los otros tipos de unidades contratadoras) y menores chances de postular a establecimientos privados subvencionados de copago bajo o nulo, en relación a cargos en redes de establecimientos. Del mismo modo, los potenciales docentes egresados de centros de formación técnica e institutos profesionales tienen mayores chances de postular a municipios (en relación a todas las unidades contratadoras con excepción de los establecimientos privados subvencionados de copago bajo o nulo), y mayores chances de postular a estos últimos en relación a todas las otras unidades contratadoras (excepto los municipios). Estos postulantes tienen relativamente menos chances de postular a redes y a establecimientos pagados y subvencionados de copago alto.

Los postulantes con magister o doctorado, tienen significativamente mayores chances de postular a cargos docentes en redes educacionales y establecimientos privados pagados (en relación a municipios y establecimientos subvencionados de copago bajo).

- *Experiencia laboral y práctica previa*

Finalmente, el modelo indica que los postulantes que poseen experiencia laboral o práctica en establecimientos de nivel socioeconómico bajo tienen significativa y considerablemente mayores chances de postular a cargos en municipios y a establecimientos privados subvencionados sin copago que en cualquier otro tipo de unidad contratadora. De todos modos, estos postulantes tienen mayores chances de postular a establecimientos subvencionados (de cualquier copago) que a cargos en redes.

En resumen, el análisis de datos de los postulantes a los distintos tipos de unidades contratadoras de docentes revelan un ordenamiento tanto en lo que respecta a la afinidad sociocultural entre el postulante y el potencial establecimiento de inserción laboral (en relación al origen socioeconómico de los docentes, y su experiencia previa en este tipo de establecimientos), como en las características de formación inicial. En efecto, los postulantes con formación en instituciones más sólidas tienen mayores chances de postular a unidades contratadoras con más recursos.

La evidencia del ordenamiento de las postulaciones tiene mucha relación con el ordenamiento encontrado en el análisis de los datos secundarios de contrataciones presentado en la sección 5.1. Sin embargo, la evidencia presentada para las nuevas contrataciones durante la última década, nos otorga una visión “ingenua” del ordenamiento de las contrataciones, pues no controla por las características del pool de potenciales docentes con los cuales cada postulante compete y entre los cuales los contratadores toman sus decisiones de contratación. Es decir, el análisis de la sección 5.1.3 no toma en cuenta la no aleatoriedad en la distribución de las postulaciones. Por lo tanto, es necesario incorporar una visión no ingenua de las contrataciones, lo cual se logra a través del análisis de los contratados en el estudio de casos.

Para esto, se estiman una serie de modelos logísticos jerárquicos para estimar la probabilidad de que cada uno de los postulantes sea contratado, considerando que existe un ordenamiento de postulaciones, es decir, que no todas las entidades contratantes enfrentan el mismo set de postulantes dentro del cual contratar. Los modelos jerárquicos tienen la ventaja de que, al estimar separadamente la varianza intra-grupos y la varianza entre grupos, toma en cuenta las diferencias en las probabilidades de ser contratados en uno u otro caso estudiado asociadas a la cantidad de postulaciones (por ejemplo, un caso con mayor cantidad de postulaciones en relación a las vacantes ofrecidas se asocia a una menor probabilidad de contratación). Al mismo tiempo, el modelo permite controlar por las características tanto del postulante como de la unidad contratadora en las probabilidades de contratación.

Los modelos jerárquicos logísticos son versiones más o menos restringidas del siguiente set de ecuaciones

$$\epsilon_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{z=1}^8 \beta_{zj} VZ_{ij} \quad (1)$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_1^n \gamma_{0n} X_n + \mu_n \quad (2a)$$

$$\beta_{zj} = \gamma_{z0} + \gamma_{z1} PVZ_j + \sum_2^n \gamma_{zn} X_n \quad (2b)$$

En la ecuación de nivel 1 (ecuación 1),  $\epsilon_{ij}$  corresponde a la transformación logística de la probabilidad de que el docente “i” que postula a la entidad contratadora “j” (en adelante “el postulante”) sea contratado y es la variable dependiente. Ésta depende de un conjunto de 8 variables Z (las mismas variables utilizadas en los modelos multinomiales) que caracterizan al postulante en términos sociodemográficos y de origen (sexo, estatus de recién egresado y origen social), de formación inicial y continua (tenencia de mención, tipo de institución de egreso y tenencia de magister o doctorado) y experiencia laboral o de práctica previa (si ha trabajado o hecho práctica profesional en establecimientos de nivel socioeconómico bajo o medio- bajo).

La ecuación 2a es la primera ecuación de nivel 2 (unidades contratadoras) correspondiente a la media por caso, es decir, corresponde a la proporción de contratados en cada unidad contratadora. Se incluye un set de variables independientes dummy  $X_j$ , que indican el tipo de entidad contratadora (municipios, redes, establecimientos pagados, subvencionados de copago alto y subvencionados de copago bajo o sin copago).

La ecuación 2b modela las 8 ecuaciones correspondientes a las pendientes o a la asociación entre las variables independientes Z (del postulante) y la probabilidad de ser contratado. Si existiera ordenamiento en las contrataciones, estas pendientes serían distintas para cada tipo de unidad contratadora, por lo tanto también dependen del tipo de unidad contratadora a la que pertenece el caso ( $\gamma_{zn}$ ). Estas ecuaciones controlan por las proporciones de postulantes en el mismo caso que cumplen con el mismo requisito de la variable independiente z (PVzj), con la finalidad de controlar por el ordenamiento sistemático de postulantes detectado en la sección anterior. Así, se testea la hipótesis de que un postulante de ciertas características tiene mayores probabilidades de ser contratado si es que el contratante tiene más postulantes de ese tipo dentro de su set de postulantes.

El modelo que se estima en las ecuaciones presentadas anteriormente busca testear las siguientes hipótesis:

- a) Postulantes de distintas características tienen distintas chances de ser contratados pues son más o menos preferidos por las entidades contratantes (coeficientes  $\gamma_{z0}$ )
- b) Se testea la propensión relativa de cada tipo de institución (a través de las variables  $X_j$ ) a contratar postulantes de uno u otro tipo, **controlando por el porcentaje de postulantes de similares características** (estimado en los coeficientes  $\gamma_{z1}$ ). Estas hipótesis se testean a través de los coeficientes  $\gamma_{zn}$ .

Además, los coeficientes  $\gamma_{0n}$  controlan por la cantidad de vacantes que los distintos tipos de entidades contratadoras ofrecen durante el período de contratación estudiado (esto es importante pues, como se mencionó más arriba, una mayor cantidad de vacantes puede implicar una mayor propensión a ser contratado, independiente de las características del postulante. El coeficiente aleatorio  $\mu_{0j}$  cumple una función similar, pues permite variabilidad en la proporción de postulantes a nivel de entidad contratadora.

La tabla 11 a continuación resume los resultados de los efectos fijos de dos modelos jerárquicos logísticos que estiman la probabilidad de ser contratado. Los modelos testean ambas hipótesis separadamente para las 8 características de los postulantes consideradas.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Dado que los modelos resultan ser demasiado complejos como para ser estimados incluyendo todas las variables independientes de nivel 1 y todas las interacciones entre niveles a la vez, es necesario estimar las relaciones entre características de postulantes y probabilidad de ser contratado de manera separada. Más aún, para las características: egreso de IP-CFT y tenencia de magister y doctorado, no es posible estimar modelos jerárquicos dado que hay casos con casillas vacías en esta variable. En estos dos casos se estiman modelos logísticos simples.

Tabla 10. Modelos Logísticos Jerárquicos. probabilidad de ser contratado

	M1- Hombres	M2- Recién Egresados	M3- Origen Social Bajo	M4- Mención	M5- Egresado de Universidad top	M6- Egresado de IPCFT/ a	M7- con Magister o Doctorado /a	M8- Con experiencia en NSE bajo
<b>Intercepto</b>	0,822 ***	0,170 ***	0,203 ***	0,166 ***	0,164 ***	0,109 ***	0,111 ***	0,184 ***
<b>RED</b>	0,500 ns	0,445 ns	0,620 ns	0,459 ns	0,444 ns	0,340 ***	0,291 **	0,567 ns
<b>PP</b>	0,495 ns	0,424 ns	0,300 ns	0,866 ns	0,424 ns	0,640 **	0,651 **	0,191 ns
<b>PS CPA</b>	0,147 ***	0,219 ***	0,154 ***	0,216 ***	0,209 ***	0,360 ***	0,306 ***	0,271 **
<b>PS CPB/nulo</b>	0,236 **	0,285 **	0,135 **	0,304 *	0,357 *	0,507 ***	0,492 ***	0,135 **
<b>Característica Postulante (según título del modelo)</b>								
Intercepto	0,460 *	0,835 ns	0,867 ns	0,867 ns	1,717 *	0,950 ns	0,903 ns	0,221 ns
%/b	0,981 **	1,000 ns	0,864 ns	0,864 ns	1,041 ns	0,926 **	0,947 **	0,975 ns
RED	0,746 ns	1,222 ns	0,834 ns	0,834 ns	1,088 ns	1,266 ns	3,130 ns	0,997 ns
PP	0,747 ns	1,986 ns	0,489 ns	0,489 ns	1,280 ns	vacía	0,600 ns	0,468 ns
PS CPA	3,775 **	2,846 ns	0,000 ns	0,000 ns	1,362 ns	vacía	1,529 ns	1,382 ns
PS CPB/nulo	1,616 ns	0,408 ns	1,860 ns	1,860 ns	0,687 ns	0,435 ns	vacía	1,002 ns
<b>LR vs Logistic</b>	186,34 ***	207,78 ***	148,15 ***	166,73 ***	203,97 ***			148,15 ***
<b>N</b>	7579	7586	5188	7586	6723	6809	7441	4445
<b>Casos</b>	32	32	32	32	32			31
<b>Obs/ caso</b>	236,8	237,1	162,1	237,1	210,1			143,4
<b>R2</b>						0,034	0,037	

a/ Corresponde a modelos logístico no jerárquico. b/ Indica porcentaje de postulantes de la característica asociada a cada modelo en el caso j. \*\*\* p-val <0,01; \*\* p-val <0,05; \* p-val <0,1; ns

Los coeficientes de interés estimados en los modelos jerárquicos presentados en la tabla 11 indican que, en general los hombres tienen alrededor de un 54% menos chances de ser contratados y los egresados de Universidades con nivel top de acreditación tienen más de un 70% más de chances de ser contratados que sus competidores. Es decir, una vez que se controla por el tipo de postulantes, existe en general una preferencia a contratar mujeres y a contratar egresados de universidades bien ranqueadas.

Respecto a la preferencia por mujeres, el modelo indica que es similar en todos los tipos de entidades contratadoras a excepción de los establecimientos subvencionados con copago alto, donde en realidad los contratadores estarían privilegiando a postulantes hombres. EN efecto, en este tipo de entidades contratadoras los hombres tienen un 70% más de chances de ser contratados que las mujeres.

Respecto a la preferencia por egresados de Universidades top, el modelo indica que es similar para todos los tipos de contratadores, lo cual indica que no existe un ordenamiento de contrataciones de docentes de este tipo, una vez que se controla por el pool de postulación.

### 5.3 Caracterización del proceso de contratación: precepciones y nudos críticos

A continuación se presentan los principales hallazgos y temas emergentes sobre el proceso de contratación de profesores a nivel escolar, en base a instrumentos de recolección de datos cualitativos. En primer lugar se muestran los resultados de las entrevistas a directores o administrativos involucrados en la contratación de profesores, cuyo objetivo es caracterizar el proceso inicial de reclutamiento de profesores y estándares generales en las decisiones de contratación. En una segunda etapa, se muestran los resultados de las entrevistas en profundidad a directores y supervisores de profesores (en su mayoría jefes de UTP), cuyo objetivo es profundizar en los nudos críticos respecto del proceso de postulación, selección y contratación de profesores.

#### *5.3.1 Estándares generales en las decisiones de contratación*

En general, el proceso de búsqueda de docentes comienza con un **llamado a concurso**. Esto es así en todos los establecimientos privados pagados (todos de grupo socioeconómico alto) y en 16 de los 19 establecimientos privados subvencionados analizados. No obstante, en varios casos (2 establecimientos privados pagados, 5 privados subvencionados y también en redes y municipios) se reciben CVs durante todo el año que, en ocasiones y dependiendo del perfil del postulante, son considerados para las postulaciones a los concursos del año.

El **número de vacantes ofrecidas**, no parece tener diferencias significativas entre establecimientos privados pagados ni subvencionados. Como es de esperar, las redes y municipios ofrecen un número significativamente mayor de vacantes que los establecimientos. Sin embargo, los municipios ofrecen menos vacantes que las redes educacionales.

La gran mayoría de los casos menciona el periódico (en particular el diario El Mercurio) como el medio más importante para **publicar los llamados a concurso**. Todos los establecimientos privados pagados y 17 de los 19 establecimientos privados subvencionados estudiados mencionan la preferencia por publicar avisos de trabajo en algún diario, 15 de los cuales explícitamente plantean su preferencia por el diario El Mercurio y/o su versión online, EMOL.

Cabe destacar que 2 de los 19 establecimientos privados subvencionados estudiados mencionaron que es el MINEDUC quien les obliga por protocolo a publicar un aviso en el diario cuando se abren nuevas plazas en sus establecimientos (uno de GSE medio y uno de GSE medio-alto). Interesante es el caso de uno de estos establecimientos (Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio) que manifiesta publicar el aviso en el diario porque el Ministerio así lo exige, y que los currículums que llegan por esta vía son poco considerados.

El segundo medio más utilizado para atraer postulantes, en el caso de los establecimientos privados subvencionados, son los contactos y/o referencias, ya sea externas (como es el caso de dos establecimientos particulares subvencionados de GSE medio-bajo, en que uno solicita referencias a través de iglesias evangélicas, y el otro pide referencias en la Provincial de Educación y busca profesores de religión en la Vicaría de la Educación), como del personal mismo del colegio (que es el caso de dos establecimientos privados subvencionados de GSE medio-bajo que manifiestan que en ocasiones solicitan referencias a los mismos profesores que ya están trabajando con ellos para que les den contactos de nuevos docentes). En el caso de los establecimientos privados pagados (GSE Alto), sólo uno reconoce abiertamente que reciben recomendaciones. Por tanto, si bien no se reconoce de forma extendida que se practica la recepción de recomendaciones por parte de conocidos o personas de confianza, sí es algo que se da tanto en los establecimientos privados subvencionados como en los privados pagados. Quizá la mayor diferencia está en el tipo de



recomendaciones que se hacen y desde dónde vienen, tema que detallaremos más adelante.

El sitio web institucional es otro medio que se utiliza para recibir los currículums, que emerge en el caso de 2 establecimientos privados pagados, en un municipio y de manera muy fuerte en una de las redes estudiadas.

Una de las redes indica variados métodos de difusión de vacantes como la publicación de avisos en sitios web (específicamente en *trabajando.cl*), los contactos generados con los directores de los establecimientos, la consideración de practicantes bien evaluados o universidades con las que tienen convenios.

En cuanto al **formato en que son recibidos los currículums**, 18 de los establecimientos (considerando privados subvencionados y privados pagados), mencionan el formato digital. Si bien igualmente está extendido el uso del papel, se menciona lo práctico del formato digital, en términos de manejo y orden. Igualmente, No obstante, uno de los establecimientos privados subvencionados (GSE medio-alto) dice preferir derechamente la recepción de currículums en formato papel, por considerarlo *“más formal y porque significa mayor compromiso”*, y porque serviría para filtrar la cantidad de postulantes que puedan llegar, ya que al abrir vacantes mediante internet la postulación es mucho más fácil y eso haría, según ellos, que postule gente que no está tan interesada en trabajar ahí.

Cabe destacar el caso de una red, que no recibe currículums. Para postular a cargos en esta red los postulantes deben llenar una ficha online, la que incluye información de contacto, de formación inicial, formación continua y de postgrado, y experiencia laboral.

Respecto al **personal encargado de recibir los currículums** e iniciar el proceso de postulación, los cargos más recurrentes que aparecen mencionados son el director y el jefe de UTP. En todos los establecimientos privados subvencionados pertenecientes al grupo socioeconómico medio-bajo los primeros en procesar los currículums recibidos son el director y el jefe de UTP. En establecimientos de grupo socioeconómico medio, emergen nuevos actores en este rol, como por ejemplo el inspector (en 3 de los 8 establecimientos de este tipo), mientras que en 4 de los 7 establecimientos de grupo socioeconómico medio-alto, el proceso involucra notoriamente a muchas más personas (un máximo de 7), lo cual marca una diferencia con los establecimientos de grupo socioeconómico medio-bajo y medio, donde la cantidad de personas involucradas es mucho menor (máximo 3). Cabe destacar que en 3 de los 7 establecimientos de GSE medio-alto emerge la figura de la secretaria como la persona que recibe y procesa los currículums recibidos en primera instancia. En el caso de los establecimientos privados pagados de GSE alto, las situaciones son dispares. Van desde establecimientos que tienen un proceso complejo de recepción y procesamiento de solicitudes donde hay muchas personas involucradas en el proceso, hasta uno donde todo el proceso queda únicamente en manos del psicólogo del establecimiento.

Cabe destacar el caso de una red que externaliza el proceso completo de búsqueda y selección de docentes a una consultora externa y el de una corporación municipal (pobreza escolar 10%) en que son los establecimientos los que hacen todo el proceso de contratación, y los profesores seleccionados solo van a firmar el contrato al municipio.

En las municipalidades este proceso se lleva a cabo de variadas maneras. En algunos casos, como el de dos corporaciones municipales de pobreza escolar superior al 80%, los currículums se reciben tanto en la corporación como en los mismos establecimientos. En el caso de un DAEM con pobreza escolar de 23%, en tanto, los currículums son derivados desde la OMIL (Oficina Municipal de Información Laboral) hacia el DAEM (Departamento de Administración de Educación Municipal), o son

dejados en este último directamente por los postulantes, además de recibir postulaciones mediante redes de los concejales. En esta comuna, a diferencia de las otras, se menciona un Departamento de Recursos Humanos, donde es el asistente del jefe de dicha repartición quien se encarga de procesar en primera instancia los currículums. En el caso de otro DAEM con un nivel de pobreza escolar de 77%, son los directores de establecimientos quienes se contactan con la municipalidad cuando requieren un nuevo profesional en su plantel, y quien se encarga de esta solicitud es la Jefa Técnico-Pedagógica Comunal, quien revisa los currículums que ya tienen por si hay alguno que calce con el perfil, y se inicia un llamado sólo si en esa base no hay profesionales que se ajusten al perfil solicitado. Un caso especial lo constituye un DAEM con pobreza escolar de 100%, donde es el alcalde quien directa y personalmente se encarga de este proceso.

En cuanto a los **tipos de contratos** ofrecidos, lo más común en los municipios, establecimientos privados pagados y subvencionados, es el contrato a plazo fijo por un año, en gran parte de los casos con posibilidad de extenderse a plazo indefinido, según desempeño. Hay algunos casos, no obstante, donde se pasa a plazo indefinido recién después del tercer año de contrato. Otra particularidad la presentan algunos establecimientos que pactan contratos a plazo fijo por períodos de meses, como pasa en un establecimiento privado subvencionado (GSE medio), donde se ofrece contrato plazo fijo por 6 meses, para luego ser evaluado para optar a un nuevo contrato a plazo fijo por 6 meses, y al término de este período recién se evalúa la posibilidad del contrato indefinido, y otro establecimiento privado subvencionado (GSE medio-alto) donde el contrato es a plazo fijo por 3 meses, para luego pasar a contrato a plazo fijo hasta febrero del año siguiente y luego se evalúa si se ofrece contrato indefinido.

Del mismo modo, en las Municipalidades, se contrata inicialmente a plazo fijo para que, al terminar el primer año de labores, se revise el desempeño del profesor y se evalúe cambiar su tipo de contrato. En el caso de un DAEM (pobreza escolar 23%), esta evaluación es realizada por el colegio, en conjunto con una comisión que está compuesta por el director del colegio, el jefe técnico de cada establecimiento, un profesor par y un delegado gremial del colegio de profesores.

Un tema muy relevante para los resultados del proceso de contratación es la existencia de filtros para seleccionar docentes. Estos existen en prácticamente todos los establecimientos estudiados.

Los establecimientos de grupos socioeconómicos medio-bajo y medio parecen aplicar filtros que, de alguna manera, son más “sencillos” que los aplicados en los otros establecimientos. En estos establecimientos aparecen requisitos que pueden ser considerados básicos (como por ejemplo el estar en posesión de título profesional). Otro requisito importante en este tipo de establecimientos es el tener experiencia previa en contextos vulnerables para así facilitar la adaptación. La edad también es mencionada como un requisito de selección en el sentido que muchos casos consideran que los jóvenes son menos críticos y más “moldeables” que un profesor de mayor edad. Dentro de los establecimientos particular subvencionados, sólo un caso (GSE Medio) menciona como filtro el nombre de la institución de estudios del postulante, además de considerar su nota de egreso. Los establecimientos confesionales, por su parte, manifiestan como filtro para seleccionar postulantes el credo y la participación religiosa.

En los establecimientos privados subvencionados de grupo socioeconómico medio-alto aparecen filtros más complejos, como por ejemplo el descarte de profesionales egresados de institutos profesionales, manifestando abierta preferencia por docentes con título universitario. También se considera como filtro la duración de trabajos previos, ya que sería un mal indicio para el hecho que un profesor con trayectoria laboral inestable. Otros establecimientos utilizan como filtro el egreso de universidades

tradicionales y un puntaje PSU sobre 600 puntos. Este último caso también se destaca porque mencionan directa y abiertamente universidades que tienen “vetadas” para postular a cargos en su plantel, siendo los profesionales de la Universidad del Mar, de la Universidad de Los Lagos y de la Universidad Arturo Prat descartados en primera instancia.

Mientras tanto, en los establecimientos privados pagados de grupo socioeconómico alto observamos filtros incluso más exigentes, como uno que menciona las pocas universidades de las cuales consideran postulantes (Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad de Chile, sólo algunas pedagogías de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Mayor, Universidad Gabriela Mistral y Universidad Andrés Bello). Asimismo, también mencionan abiertamente que no consideran ni contratan profesionales de la Universidad ARCIS ni de la Universidad de Las Américas, en el primer caso por lo “politizado” de sus alumnos y en el segundo caso por ser egresados que no cuentan con los conocimientos mínimos requeridos para ejercer en su establecimiento. Además, en este mismo colegio piden experiencia previa en establecimientos similares.

Entre los establecimientos privados pagados, un caso filtra a los postulantes no sólo de acuerdo a universidad de egreso, sino también de acuerdo al colegio de egreso, como proxy del nivel socioeconómico del docente. Ellos plantean que han observado que cuando han tenido profesores que son de otro nivel socioeconómico, éstos no se relacionan de igual a igual con el resto de la comunidad escolar ni tampoco con padres y apoderados. Por tanto, se prefiere contratar a ex alumnos de su propio colegio o de establecimientos similares en cuanto a estatus y nivel socioeconómico, para de esta forma facilitar las relaciones dentro del colegio.

Los filtros presentes en el caso de las redes se relacionan más bien con la formación de los docentes que postulan. En una red, por ejemplo, el principal filtro es que quienes postulen tengan título universitario, al igual que en otra donde no son considerados los egresados de institutos profesionales. Este último caso, además, tampoco considera a los egresados de cualquier universidad, sino que éstas se seleccionan de acuerdo a su puntaje en la prueba INICIA.

Hay un caso de red que trabaja también con estudiantes de ciertas universidades que son becados por la red, por ende el filtro que aplican viene dado desde un proceso anterior a la postulación misma al trabajo. Además de hacer esta distinción y considerar solamente a los estudiantes de algunas universidades, el caso aplica otro requisito para poder optar a ser becado por la red, que es estar dentro del 50% superior del ranking de la generación. En caso de que se tenga a dos postulantes de perfiles muy similares y sea difícil elegir a alguno, se considera como filtro el puntaje que hayan obtenido en la PSU.

En cuanto a las municipalidades, la exigencia de los filtros es menor que la de las redes. Por ejemplo, en el caso de las municipalidades no se aprecia filtro por casa de estudios. Una corporación municipal (pobreza escolar 87%) manifiesta que se hace un “análisis curricular” para ver si el postulante se ajusta al perfil del cargo. En otra corporación municipal (pobreza escolar 10%) el único filtro manifestado es que los postulantes se encuentren en posesión de su título, sin especificar si prefieren profesionales universitarios o de instituto profesional. En el caso de un DAEM (pobreza escolar 10%), aparece nuevamente el filtro de la estabilidad laboral del postulante, ya que ésta sería un indicador sobre si el profesional es una persona idónea para el cargo.

En cuanto a los **procesos de selección** por los que tienen que pasar los postulantes, se aprecian protocolos bien establecidos en la mayoría de los establecimientos privados subvencionados y en todos los establecimientos privados pagados. La forma

de proceder usualmente implica la citación a una entrevista inicial, que luego puede derivar en instancias como otras entrevistas con otros funcionarios con cargos importantes dentro del establecimiento, entrevistas psicológicas, simulación de clases para evaluar el desempeño de los postulantes, etcétera. De igual forma, se aprecia un par de establecimientos privados subvencionados donde los criterios y protocolos no aparecen explícitamente. En el caso de un establecimiento privado subvencionado (GSE medio-bajo), el director escoge candidatos que luego evalúa el sostenedor, que es quien toma la decisión sin un criterio conocido, y en el caso de otro establecimiento privado subvencionado (GSE medio), donde se aprecia que se cita a los postulantes a entrevista con el director y el jefe de UTP, sin entrar en mayores detalles.

Respecto al **nivel de autonomía de los establecimientos en redes y municipios** para contratar. En el caso de las redes, si bien son ellas las que inician el proceso de búsqueda, dejan finalmente en manos del colegio la decisión de contratación. En el caso de una red, se inicia el proceso de postulación a nivel central en la red, pero luego se derivan los antecedentes a los establecimientos, lo cual implica que un mismo docente puede postular a más de un establecimiento al mismo tiempo. En los municipios las situaciones son dispares. En el caso de una Corporación (pobreza escolar 87%), el nivel de involucramiento de la escuela en el proceso de contratación de docentes depende del mismo director. En el caso de otra Corporación (pobreza escolar 84%), en tanto, es el departamento de educación quien se encarga del proceso de contratación. En el caso de un DAEM (pobreza escolar 23%) la situación expuesta muestra un alto nivel de autonomía, puesto que sostienen que desde el DAEM envían postulantes a los establecimientos, pero si al director no le parecen suficientemente buenos, está en libertad de acción de solicitar más postulantes al DAEM o bien buscar otros por su cuenta. En otro DAEM (pobreza escolar 77%) se describe este proceso como un trabajo conjunto entre los establecimientos y el DAEM.

El caso de un DAEM en particular (pobreza escolar 100%) es el único que escapa a la regla, debido a que en este caso es el alcalde quien toma por su cuenta el proceso de contratación, por tanto el DAEM no conoce los procesos por los que pasan los postulantes ni tampoco los filtros utilizados, aunque en el informe se establece que la afinidad política podría ser un factor relevante, además de la cercanía con ciertas autoridades comunales.

### *5.3.2 Caracterización y nudos críticos del proceso de contratación de profesores*

Las entrevistas en profundidad a directores y jefes de UTP muestran que si bien hay problemáticas que se repiten de forma transversal en la mayoría de las etapas de contratación de profesores, tales como la integración de profesores jóvenes o la variable sueldo, por temas de coherencia se optó por estructurar el contenido general en base a los siguientes ejes: rotación de profesores, procesos de selección, criterios de selección, dificultad para encontrar profesores, la importancia de las prácticas profesionales y estrategias de retención de los buenos profesores. Se presenta también algunos contenidos centrales de la definición del “profesor ideal” que manejan las personas encargadas de contratar docentes.

A ratos el análisis dentro de cada capítulo volverá sobre temáticas ya comentadas, pero lo que pretende dicha estructura es ilustrar el complejo proceso de selección, adaptación y evaluación de profesores recientemente contratados.

- *Contexto: sobre la rotación de profesores y sus razones*

Indagar sobre el nivel de rotación del personal en un establecimiento educacional es preguntarse también sobre qué tan permeable es la institución, y hasta qué punto puede ser fuente de trabajo para nuevos profesores, sean recién egresados o no. La mayoría de las instituciones encuestadas coinciden en **valorar la estabilidad** de sus profesionales como algo que beneficia la calidad del proyecto educativo, por lo que una alta rotación no es algo a lo que aspiran: *“es que los profesores se quedan acá, la intención de las hermanas siempre ha sido mantener la planta porque es una forma de crecer como comunidad y para crecer como comunidad, la idea es que el personal se mantenga”* (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio). *“Para nosotros es sano que no haya una alta rotación de profesores”* (Director, Municipal Corporación, GSE Medio).

En contextos de baja rotación, suelen liberarse cupos para nuevos docentes por **jubilaciones** principalmente, al igual que **ocasionales renunciaciones por cambios de domicilio o mejores oportunidades, despidos o cambios administrativos** del colegio.

En establecimientos municipales, la permanencia a largo plazo de un mismo equipo docente suele ser aún más marcada: *“El plantel tiene una parte bastante estable que son los profesores de planta y en que los municipales les da una estabilidad prolongada. La contratación de profesores nuevos básicamente se enmarca en la SEP (Subvención Escolar Preferencial), en los marcos de los planes de mejoramiento y que se han contratado profesores para apoyar los aprendizajes de los niños”* (Directora, Municipal Corporación, GSE Bajo). Dicha estabilidad también está influenciada por el hecho de que en los colegios municipales se hace difícil desvincular a profesores mal evaluados, por el marco legal del **Estatuto Docente**:

*Tengo la autonomía (de desvincular) en el caso de los profesores a contrata, solamente profesores a contrata, los profesores titulares, ese es un proceso muy diferente en realidad, es muy difícil que un docente que está de titular en un establecimiento se desvincule del establecimiento, salvo porque hay una medida disciplinaria de por medio, es decir o una situación de no sé, de traslado que el mismo docente pida, de un sumario administrativo o que vaya a cumplir funciones a otro establecimiento.*  
(Director, Municipal Corporación, GSE Medio)

Las **licencias médicas** son un problema reiterado que genera la necesidad de encontrar reemplazos en un corto tiempo, lo que abre las puertas a la integración temporal de personas menos experimentadas a la comunidad escolar. El profesorado tiende a responder a las dificultades laborales con dichas licencias, por lo que existe alta rotación particularmente dentro de establecimientos que se insertan en **contextos vulnerables** o ambientes conflictivos: *“En el Fresno, el colegio más vulnerable dentro de la Fundación, la experiencia es muy dura porque ahí, en mayo uno ya sabía que había nueve o diez profesores con licencia psiquiátrica. Es que es muy duro el ambiente, muy duro, muy duro. Entonces, además de la rotación de profesores, ahí se iba la reemplazante de la reemplazante.* (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio). En instituciones municipales ubicadas dentro de contextos vulnerables, o que además reportan menor nivel de logro en el SIMCE, la alta frecuencia de reemplazos hacen que éstos sean una realidad que fomenta la integración de profesores nuevos o jóvenes.

Finalmente, la **fuga de talentos** es otra razón reiterada por cual se liberan cupos en la mayoría de las instituciones, relacionada principalmente a oportunidades laborales en establecimientos de nivel socioeconómico alto. *“Hay un grupo de profesores que nos dejan, sobre todo los que en la evaluación docente les va bien, son destacados y son*

*competentes, buscan otros colegios en que les pagan mejor” (Director, Municipal DAEM , GSE Bajo). “Un profesor bien catalogado rápidamente es capturado, las manos negras, las grúas, se hacen cargo” (Directora, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio). De manera transversal, los encargados de contratar a profesores en diferentes tipos de establecimientos creen que la fuga de talentos viene siendo motivada casi en un 100% por razones salariales, y en su discurso el prestigio de un establecimiento se asocia directamente al nivel de sueldo que puede ofrecer a sus profesores: “De hecho ahí nos ganan los otros colegios, porque les ofrecen más... valores altos. En matemáticas, no sé po, 18 lucas el valor hora o 20 mil valor hora, también depende, porque hay muchos colegios que son particular pagado, entonces ahí el valor se dispara. Entonces nosotros tenemos esa debilidad” (Director UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto). Este discurso se repite tanto en instituciones de grupo socioeconómico bajo, como medio y medio alto. Ellos consideran a los establecimientos de nivel socioeconómico alto como el principal destino de la fuga de talentos.*

Por ende, en cuanto a la retención de buenos profesores, la gran amenaza son los colegios particulares pagados o de nivel socioeconómico alto, y su respectiva capacidad para ofrecer mayor compensación por hora, o bonos de desempeño. Hay que destacar que para un profesor o profesora, su salario está directamente relacionado con el número de horas que le ofrece el establecimiento, por lo que como se verá más adelante, una estrategia para retener a los profesores bien evaluados será garantizarle mayor número de horas laborales a la semana. *“Sí tengo una o dos experiencias de profesores que han ido buscado más horas de trabajo, pensando, no sé en que yo le puedo ofrecer máximo 30 y él puede ver otro establecimiento y trabajar no sé 44 o trabajar en el día entero allá (Director, Municipal Corporación, GSE Medio).*

Si bien nuestros entrevistados opinan que la mayoría de los profesores que se van de sus establecimientos lo hacen por razones económicas, en instituciones particularmente vulnerables, la rotación de docentes, sean de excelencia o no, también puede ser gatillada por una realidad laboral compleja y hostil. Así lo demuestra el testimonio de una institución particular subvencionada, de nivel socioeconómico medio, con alumnos de logro inicial en el SIMCE:

*O sea un profesor que tuvimos duró un día, no aguantó al curso y se fue. Por eso yo también me fijo en que si ha trabajado en otros establecimientos y de qué tipo, si ha trabajado en un colegio vulnerable y duró harto tiempo es porque sabe del manejo de curso y eso es lo más importante (Jefa UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio).*

No se puede hablar estrictamente de una fuga de profesores de colegios vulnerables hacia colegios menos vulnerables, ya que no tenemos información sobre dónde se insertan los profesores que abandonan los establecimientos estudiados, pero lo más probable es tiendan a buscar contextos laborales menos conflictivos. A lo largo de este informe, el peso de los contextos de vulnerabilidad será tocado de forma reiterada, al generar espacios laborales especialmente complejos de manejar, según nuestros entrevistados.

En síntesis, la rotación de profesores dentro de todos los tipos de establecimientos educacionales investigados, no es algo necesariamente deseable o común. La necesidad de contratar nuevos profesores suele resultar por renuncias del profesorado, cambios administrativos en el colegio, tales como aumento de cursos por generación, y en menor medida por desvinculaciones. Como se verá en el capítulo sobre “Inducción”, incluso dentro de los establecimientos que tienen la facultad legal de desvincular con mayor autonomía, generalmente se prefiere moldear al profesor y darle oportunidades antes de despedirlo. La fuga de talentos en estos

establecimientos suele ser hacia instituciones de mayores ingresos, siendo los establecimientos de nivel socioeconómico alto los que absorben profesores de calidad mediante incentivos económicos.

Los procesos de contratación de profesores varían en cuanto al nivel de **autonomía** que tiene la institución para elegir y las **distintas etapas** que forman parte del proceso.

- *Autonomía en la contratación*

Tanto en establecimientos municipales o particulares subvencionados en red, el análisis de los currículos y los procesos de selección suelen quedar fuera del dominio directo de los directores y UTPS. La necesidad se levanta de manera interna, y después la selección es llevada a cabo por la administración central. Una vez que dicha administración finaliza el proceso de selección, el director del establecimiento puede que tenga la capacidad de negar un candidato, como en el caso de un director de un establecimiento municipal DAEM, o bien se le puede dar de elegir entre una terna elegida por la administración:

*No hay autonomía [en la elección de profesores]. Es solamente sugerencia y necesidad, cuando hay una necesidad se ve así como más autónomo, pero autonomía no, o sea eso es también de lo que se quejan los directores justamente, es eso de la autonomía. Es solamente al nivel del DAEM; el DAEM recibe los currículos, el DAEM analiza, EL DAEM es el que en el fondo da el pase para que la personas vengan a trabajar. (...) No hay una consulta. Si en el proceso uno se da cuenta de que la persona a la que mandaron a lo mejor no era la más adecuada ahí sí, igual en ese sentido uno es autónomo y puede elegir me quedo o no me quedo con esa persona (Director, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

*Llegan currículos a nosotros o bien currículos a la red, entonces el colegio hace un requerimiento: "necesitamos un profesor para tales curso, tales horas" en fin, entonces ellos nos dicen: "ya, nosotros tenemos esto", o nosotros les mandamos un currículo como propuesta. En la SIP hacen todo un proceso de entrevistas, en el tema de la idoneidad, el tema psicológico, qué se yo y dicen: "okey, está habilitado, o no", mandan el informe de cuáles son las fortalezas, las debilidades del docente y en base a eso el Director es el que toma la decisión. (Subdirectora Académica, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio)*

Aquí aparece una diferencia fundamental entre los DAEMs y corporaciones por un lado, y el caso de una red por otro, por el hecho de que los directores dentro de esta red tienen mayor capacidad de decisión en cuanto a los profesores que se integran a sus establecimientos. Adicionalmente, las redes generalmente operan como una gran bolsa de trabajo, compartiendo profesores y distribuyéndolos dentro de la misma de acuerdo a la necesidad de los distintos establecimientos que la componen. En base a las entrevistas realizadas, se podría concluir que la diferencia entre las redes de colegios y los DAEM y Corporaciones, es que en dentro de las redes tiende a existir mayor grado de selectividad y mayor apertura a la recepción de profesores jóvenes. Dentro de los establecimientos que son parte del sistema municipal, además de existir menos autonomía para elegir profesores, suele haber mayor circulación de docentes con más años de experiencia.

Si bien en teoría las instituciones que dependen de DAEMs, corporaciones y redes educacionales no tienen mayor capacidad de participar en los procesos de selección llevados a cabo por una administración central, se observa que en la práctica, los

**directores pueden tener un alto grado de autonomía en situaciones de emergencia o crisis:**

*Cuando nosotros necesitamos e informamos con anterioridad este tema, cuando no es una emergencia, nosotros mandamos a las personas para (La Fundación) para que sean efectivamente evaluadas en el proceso de admisión, de selección. Pero de repente ocurren emergencias que la base de datos que tienen ellos con currículos o las entrevistas que pueden tener, ya que no están los profesores en condiciones de asumir otro trabajo, entonces tenemos que recurrió nosotros a buscar, y ahí tenemos autonomía (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo)*

*Cuando yo necesito un profesor acá que pueda venir a contrata o a cubrir licencias médicas o son apoyo SEP nosotros hacemos esa entrevistas, conversamos y vemos esos criterios. Pero cuando se hacen los concursos, los concursos tienen todo un sistema bien acotado, (Director, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

También se observa que en la práctica existe un diálogo en el cual el director del establecimiento puede proponer o negar candidatos a la autoridad encargada de seleccionar el personal, especialmente en casos donde el director o directora lleva varios años en su puesto:

*Finalmente, la palabra final la tiene la corporación pero si nosotros podemos postular a los profesores, es decir, si yo tengo un currículum, y a mí me parece que conozco a la persona, yo envío el currículum y la corporación lo que hace es un proceso de evaluación. (Director, Municipal Corporación, GSE Medio)*

*(En la red) hacen todo, todo el proceso y yo puedo decir; “pucha, me encanta que te haya gustado, pero no, no es lo que yo espero, en este colegio no es lo que sirve para acá, no cumple con el perfil de esta situación, por lo tanto no me sirve, así que no la tomo”, aunque haya pasado por el proceso completo y todo el mundo le haya prendido velitas, si a la Directora no le parece porque uno tiene una visión macro, eh... no veo solamente que sepa, tengo que ver muchas cosas, yo no la tomo y con la misma, eh... responsabilidad, uno tiene la libertad de decir; “usted no sigue”. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio)*

Para el caso de una red en particular, que tiene un creciente número de establecimientos adheridos, los entrevistados comentan que se está avanzado cada vez más hacia un proceso de contratación en que la administración interna tiene mayor facultad de decisión, lo que es visto como algo altamente favorable. En esta misma línea, en un DAEM municipal se elaboró un protocolo de entrevista a nivel central, para que los administradores de cada establecimiento pudiesen encargarse de una de las entrevistas laborales:

*En el Departamento de Educación buscan gente, o ellos son los que ponen el aviso en el diario y los que reciben los currículos, pero crearon el siguiente protocolo. Ellos quieren que primero se entreviste en las escuelas, segundo entrevistan ellos y después de ahí pasan a recursos humanos para que le hagan la orden de trabajo. Entonces hacen un procedimiento, un procedimiento muy exitoso para nosotros porque la gente que está en la escuela es gente que nosotros decidimos que estuviera aquí, entonces yo creo que nos enfrentamos a una situación distinta a la que se da en otras escuelas que en general es el reclamo de muchos directores ¡yo trabajo con la gente que me pusieron aquí, yo no la elegí!, nosotros no, la gente que está aquí la elegimos. (UTP, Municipal DAEM, GSE Bajo)*



En el caso de los establecimientos particulares pagados, o particular subvencionados independientes, la selección de profesores recae en una variedad de profesionales propios del establecimiento, entre psicólogos, coordinadores académicos, unidad técnica pedagógica y directores. El director o la directora es quien generalmente se encarga de dar el visto bueno en la última etapa de selección, confiando en el criterio de otros profesionales que llevan a cabo el proceso. A diferencia de los ejemplos anteriores, **la contratación es interna y auto gestionada:**

*Yo hago la entrevista, yo veo por ejemplo toda la parte por ejemplo académica del profesor, las referencias, o sea la parte de experiencia laboral, todo eso lo veo yo. El último y el que toma las decisiones es el director en base a lo que uno le da (Directora UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

*Es una entrevista curricular y una psicológica. Después se hace una terna, esa terna pasa a la dirección, esa terna informo de los candidatos y dirección toma la decisión. En el fondo lo que hace el director es confiar en lo que vio. No hay más entrevistas, pero siempre hay una observación de los profesores en el aula, principalmente con aquellos que son nuevos, o recién egresados o recién llegados al colegio. (Psicólogo, Particular Pagado, GSE Alto)*

- *Etapas del Proceso*

En cuanto a las etapas que conforman el proceso de selección, todos los establecimientos del estudio, incluso aquellos con menores recursos, complementan lo que observan en el currículum con **al menos una entrevista presencial**. Es ahí donde se distinguen inicialmente el perfil del postulante, y sus habilidades blandas que debería tener un docente: “dentro de esas como características deseables de los profesores, la prestación personal, quizás es tema de la motivación, todo es tipo de cosas son apreciables a través de una entrevista.” (Director, Municipal DAEM, GSE Bajo).

Salvo algunos establecimientos subvencionados independientes, la **entrevista curricular y la entrevista psicológica** también son etapas bastante institucionalizadas y transversales dentro de la postulación para un cargo docente. La **observación de una clase demostrativa**, en cambio, que vendría a ser la tercera etapa de selección antes de ser contratado, es bastante menos común, y se practica principalmente dentro de algunas redes, ciertas corporaciones con nivel socioeconómico medio, y establecimientos particulares pagados. La muestra de una clase viene a ser el hito que marca la diferencia entre los procesos de contratación de los distintos establecimientos investigados, ya que se incorpora en los establecimientos que tienen mayores recursos y grado de selectividad.

Independiente a estas diferencias, la mayoría de los directores y jefes de UTP entrevistados hablan de la selección de profesores como algo que en los últimos años se ha transformado en un proceso **sistematizado y crecientemente formalizado**, particularmente dentro establecimientos educacionales que cuentan con más recursos económicos. Por ejemplo, una red de establecimientos particulares subvencionados (GSE Alto) realiza sus entrevistas psicológicas mediante una empresa externa. Generalmente, en los establecimientos de mayor nivel socioeconómico se cuenta con procesos de selección más profesionalizados y con mayor número de etapas.

Por otro lado, existen todavía establecimientos subvencionados, tanto independientes y en red, donde el proceso de contratación es altamente **personalizado e informal**. Esto es así incluso en establecimientos de nivel socioeconómico medio alto:

*Ha costado hartito, porque en un principio nosotros... o sea el colegio no tenía como sistema para contratar, ¿ya?, de hecho en un comienzo, unos dos o tres años atrás era así como bien, o sea, se publicaba y llegaba la persona, conversaba con el Director, que se yo, o a veces el jefe de UTP, pero como bien informal, entonces en el tiempo hemos tenido que ir haciendo, digamos, ya incorporamos también a la psicóloga del colegio que hace una, que hace una preselección, digamos también, hace una entrevista, pero hemos ido como formalizando un poco el proceso de contratación de personal, pero se ha hecho como complicado. (Director UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto)*

Vale destacar que en establecimientos donde no existen evaluaciones psicológicas propiamente tal, o no son parte de una red donde haya mayor respaldo en la contratación, el proceso de complementa con **certificados de antecedentes, revisión de bases de datos del Ministerio de Educación donde se enlistan los casos de abuso sexual, y certificados de cotizaciones**. Esta práctica apareció como un criterio especialmente importante en dos establecimientos subvencionados dentro de redes religiosas.

- *Criterios para seleccionar profesores*

*¿Qué es lo que se mira al momento de elegir un profesor por sobre otro? ¿Qué es lo que más pesa en los currículos y en las entrevistas de trabajo para los profesores recién egresados? A continuación se realiza un desglose de los diversos criterios que mencionan los encargados de contratar profesores.*

**Instituciones formadoras.** Un primer tema son las **instituciones formadoras** de docentes de donde vienen los candidatos. En el contexto de una masificación de planteles que imparten la carrera de pedagogía, existen nociones generalizadas muy marcadas sobre sus aspectos destacados y deficientes, al igual que el tipo de persona que se matricula en cada uno. La preferencia por **universidades tradicionales** como la Pontificia Universidad Católica o la USACH es bastante extendida, pero de a poco también se le está dando espacio a otras casas de estudio. Incluso el Director de un establecimiento particular subvencionado independiente comentó que no prefiere a los docentes egresados de la Pontificia, al ser “soberbios” y “creer que saben todo”. En resumen, *“el nombre de la institución nos da una visión de lo que podría ser, pero no necesariamente vamos a recibirlo con los ojos cerrados, eso va depender de la entrevista y de la evaluación psicológica* (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio).

De todas formas, si bien la universidad no asegura el contrato laboral, sí es algo que pesa considerablemente en la selección de profesores, sobre todo como carta de presentación. Este criterio es especialmente relevante dentro de establecimientos de nivel socioeconómico alto y medio.

*Creo que en todos o en la mayoría de los colegios particulares, la universidad efectivamente influye. Ahora no creo que sea tampoco un parámetro determinante. Pero de que influye, sí influye o sea, si yo tengo un currículo de un profesor de la Católica con un currículo de un profesor de otra universidad “x”, me va a interesar primeramente el profesor de la Católica. (Directora, Particular Pagado, GSE Alto)*

*Yo prefiero la Católica porque esto es una cosa que lleva 100 años, entonces aquí no hay nada que hacer, si bueno me dicen vengo de la Católica, ya okey, ni pestaño, pero lentamente, hay universidades que*

*han ido manifestando rasgos positivos en la cosa de educación, como por ejemplo, la Andrés Bello. Ahora tengo a puros de la Andrés Bello y es gente que está empezando a plantearse bien en el tema de profesor. (Directora, Partucular Subvencionado en Red , GSE Medio)*

*Si es egresado de estas instituciones que se dedican a tirar piedras o a tomar tragos, o hacer fiestas, no. Por ejemplo yo he descalificado en un par de veces dos personas provenientes de una universidad a la cual incluso un par de veces fui a colaborar en hacer unos reemplazos y habían alumnos que ponían los pies arriba de las sillas, unos rotos pero de cualquier tipo, esa gente no queda en el colegio pero de ninguna manera. (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

También existe una postura muy clara frente los **institutos o universidades no acreditadas** que imparten pedagogía: los profesionales que de ahí egresan no están lo suficientemente preparados. Están en clara desventaja frente a todo el resto de las universidades, y en más de un par de casos, provenir de un instituto es razón para descartar un currículo dentro de establecimientos particulares y particulares subvencionados con nivel socioeconómico medio o alto. Más bien, las críticas a este tipo de establecimientos predominan dentro de instituciones de niveles socioeconómicos medios y altos:

*Los profesores de instituto vienen muy mal preparados. No saben planificar, no saben hacer una clase, o sea escriben con falta de ortografía (Directora UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

*Hay kilómetros de distancia en lo que es la formación, o sea es muy diferente una carrera de 8 semestres pero que estudia solamente los sábados, a hacerla en 8 semestres pero que estudia de lunes a viernes (...) Es imposible y eso tú lo sabes al mirar el currículum, o sea no es ser sectario con ciertas universidades o institutos, yo creo que los institutos no debieran dar pedagogía por ejemplo, no debieran. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio)*

*Aunque es feo decirlo de repente cuando llegan currículos de institutos, lo dejo inmediatamente de lado. (UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto).*

Sin embargo, y como se tocará en mayor profundidad al momento de analizar las dificultades que tiene los establecimientos para atraer a los mejores profesores, por mucho que exista una clara preferencia por universidades acreditadas y con tradición, no siempre es posible descartar por este criterio, sobre todo en establecimientos municipales o de menores ingresos. Como reconoce la jefe UTP de un establecimiento de corporación municipal, los profesores mal preparados tienen que llegar a trabajar a algún lado:

*Aquí los profesores que han llegado en este último periodo de contrataciones, no hay ninguno que sea de la UMCE por ejemplo, son todos de institutos o universidades privadas y la formación de ellos por el hecho de ingresar a este sistema de formación privada sin mayor requisito de exigencia de rendimiento, PSU o notas, son profesores que vienen con una formación del liceo o de básica incluso, bastante débil, por lo tanto sus conocimientos disciplinarios son bajos y yo por otro lado lamento que la formación de pedagogía y de metodología didáctica también es débil a nivel de universidades e institutos. (UTP, Municipal Corporación, GSE Medio)*

**Lectura del CV.** El currículo vitae, cuando no se trata de un llamado por contactos y referencias, es lo que genera la primera impresión sobre el postulante. Sin embargo,

para muchos encargados de seleccionar docentes, dicho documento por sí solo no es efectivo para determinar si la persona es o no adecuada para ingresar al colegio. Por un lado, **no contiene mucha información** sobre la gente sin experiencia laboral, y por otro, no comunica nada sobre las dificultades que pueden aparecer en la sala de clases:

*El currículum miente mucho; es decir un profesor nuevo, un profesor que viene saliendo tiene muchas ideas y el currículum no lo va a demostrar, en cambio si tú le ejecutas un instrumento en el cual le tienes que preguntar qué haría eh, vas viendo cuáles son su formas de trabajo y ahí yo creo que es más rápido que un currículum que lo único que va a salir es que ha trabajado en 100 lugares y lleva 24 años de experiencia, pero no... No sabemos qué tanto manejo grupal puede tener. (UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto)*

*Vino una vez una profesora con excelente currículum, estudio afuera, venía con un magister desde una universidad de estados unidos, una profesora de inglés. Su currículum sonaba espectacular, aquí lo dueños son americanos, entrevista, perfecto inglés todos. Resulta que paso como un mes y nos dimos cuenta que la colega tenía problemas psiquiátricos. Y eso no...no lo vemos, no te lo van a decir, no lo ve el currículum. (Coordinadora Académica, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

*¿Qué características entonces pueden ser derivadas del currículum de un profesor que postula a un nuevo trabajo?* En el caso de una persona joven, es posible que el documento algo indique sobre su iniciativa y el grado de involucramiento en actividades extra programáticas, lo que se considera un indicador de pro actividad y motivación. En el caso de las personas con más años de experiencia, varios establecimientos utilizan al currículum vitae para determinar su permanencia en cargos anteriores. Si una persona ha tenido mucha rotación, realidad indeseable que se evidencia en cualquier currículum, se asume que el postulante es inestable o problemática, y probablemente no se integre adecuadamente a largo plazo:

*Si es una persona que lleva muchos años trabajando...y se va trasladando, trabaja 2 años en uno, 3 años en otro, entonces, esa discontinuidad digamos dentro de un trabajo me da que pensar que no es una persona que a lo mejor los sostenedores han querido mantenerla por algo. (Directora, Municipal DAEM, GSE Alto).*

*Siento que la persona tiene derecho a avanzar, a proyectarse, pero esa necesidad de andar cambiándose todos los años creo que no le hace bien a nadie, porque como los procesos educativos que nosotros vivimos son tan emocionales, digamos, tan afectivos, no se logra, pasa por las emociones. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto)*

Como se observa en las citas, las críticas al CV como fuente de información y la valoración de la estabilidad laboral previa son discursos presentes con mayor intensidad en establecimientos de nivel socioeconómico alto para arriba.

**PSU.** No se trata de un criterio representativo dentro de las entrevistas, pero resulta interesante señalar que hubo un director de establecimiento subvencionado independiente que nos habló de la **PSU como determinante** en la evaluación de un postulante. En el contexto de la masificación de planteles que imparten carreras de pedagogía con bajo nivel de selectividad, este entrevistado considera como relevante el rendimiento anterior a la formación profesional:

*Nosotros lo que les pedimos poner es el puntaje PSU. Eso sí que da muestra de cómo se van a desempeñar en términos de, como le digo, del conocimiento, disciplina y manejo de la asignatura. Que hayan estudiado*

*en la universidad, no sé si la conocen, la Universidad de Valparaíso o la Universidad... son dos universidades porteñas... de Playa Ancha, hace aproximadamente unos cuatro años atrás hice una correlación entre el puntaje PSU, una prueba de ingreso al entrar a la universidad y una prueba de egreso de la universidad. Los que tienen bajo puntaje PSU, tienen bajo puntaje de prueba de ingreso y mantienen puntaje en la prueba de egreso, incluso disminuyen en lenguaje, perdón, en matemáticas. Entonces sabiendo eso, el paso por la universidad no es mucho lo que aporta, mejor traerlos cuando son tipos que se han preparado en el colegio. (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto)*

En su discurso, existe nula valoración de la Formación Inicial Docente, pues el paso por la universidad es visto algo que no genera ningún tipo de transformación en el futuro profesor.

**Concordancia con el proyecto educativo:** En establecimientos educacionales religiosos, un imperativo en la selección de profesores es tratar de que los elegidos encajen de manera más cercana con un **perfil determinado**. De forma más específica, en los colegios confesionales, se busca que el docente tenga al menos familiaridad con los ritos religiosos, mientras que a los profesores en jefaturas y cargos de autoridad se les exige tener vínculo con la iglesia:

*Nosotros somos colegio de iglesia y como colegio de iglesia, de ahí trabajamos todo lo que queremos, que sea un colegio que vele por la calidad, sí, pero mirado desde colegio de iglesia. Entonces los profesores jefes tienen que tener una...una misión especial. Tienen que ser de iglesia. (Directora, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio)*

*Es importante tenga por lo menos, en una celebración nuestra, que cuando haya una misa sepa cuando hay que pararse y cuando hay que sentarse, que sepa cuándo es el momento de la comunión, cuál es el momento del silencio, cuál es el momento de orar ¿ya? Entonces que tenga una cierta cercanía, no de misa diaria, pero por lo menos que tenga... Que sepa algunos cantos y si no los conoce que con la hojita los pueda cantar, porque es testimonio a los niños. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio)*

Esto no quiere decir que los establecimientos confesionales sean los únicos que buscan que sus profesores cumplan con un “perfil” determinado, la diferencia es que en su caso dicho perfil es mucho más acotado y definido. En contraste, los encargados de contratar profesores en otras instituciones de distintos niveles socioeconómicos suelen aludir a ciertos valores abstractos o comportamientos tradicionales, recalcando dificultades para alcanzarlo:

*Como tenemos un proyecto educativo bien claro, necesitamos profesores que se ajusten a ese perfil, entonces, no es fácil, hay procedimientos que se hacen para buscar al que se acomode más y pueda ajustarse al pedido del colegio, entonces nos toma un tiempo. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo)*

*Nos gusta que las personas respondan a ciertos patrones de comportamiento tradicionales, que en la vestimenta, que en la presentación, no siempre es lograble, la gente hoy reclama derechos y hay gente que hasta intencionalmente lo hace para romper el esquema, la contratación de profesores tiene a veces ese tema.(Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

*El primer criterio está centrado en mi proyecto educativo. Tiene ciertos principios, ciertos valores (...) no puedo tener un profesor que me atornille al revés. (Director, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto)*

**La importancia de los contactos y padrinos.** Ningún entrevistado menciona la palabra “pituto”, pero muchos reconocen la importancia de referencias cercanas como un filtro. Si hay muchos postulantes para un cargo determinado, siempre se va a preferir la **elección entre los conocidos**: *“Pusieron el aviso y llegaron como 50 correos, entonces ahí se privilegió a uno porque la persona que postuló conocía a alguien y entonces, se toman esas referencias. (Directora UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

El contacto funciona en varios niveles. Primero, conocer a alguien le ayuda al postulante a encontrar trabajo como profesor tanto en instituciones particulares, municipales, y en red:

*Yo le hago la formalidad a la red porque así debe ser, pero al mismo tiempo uso mis redes internas, entonces voy a donde la profesora que hace... “oye, tu, que estás ahí en clases en la universidad, haciendo el post título; ¿no hay nadie? ¿Compañera tuya o compañero tuyo que pudiera cubrir este tema?” (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio)*

También pesa al momento de postular a un cargo en un establecimiento confesional, pues más de alguno pide referencia pastoral, vale decir, la referencia directa de un pastor o miembro de la congregación como medio de garantizar la cercanía religiosa:

*La gran mayoría, no todos, pero la gran mayoría...el profesor que llega acá llega porque viene con un padrino. Algún colega, algún sacerdote, algún amigo de la casa del colegio. (Director, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto)*

*Pedimos una recomendación pastoral. Porque el proyecto educativo del proyecto se ha escrito en la medida que el docente también sea idóneo para mostrar un ejemplo hacia los niños. (Directora, Particular Subvencionado en Red, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo)*

En el caso de establecimientos de bajo nivel socioeconómico, insertos en contextos vulnerables o alejados de los principales centros urbanos, el contacto puede funcionar de forma inversa. Donde hay dificultades para reclutar profesores, el contacto ayuda para averiguar si hay alguien disponible en el mercado y a convencerlo de que se interese por la institución:

*En algunas ocasiones se pone aviso en el diario, pero principalmente (se recluta) por contactos. Se pide a través de algún profesor que contacte a otros profesores, si se ubican, el mismo equipo técnico si maneja alguna información se llama a las personas, a los profesores. Viene poco profesor para estos lados entonces uno tienen que entrar al abanico de posibilidades del amigo tal, yo conozco otra persona, este trabaja acá, por recomendación”(Director, Municipal DAEM, GSE Bajo).*

Por otro lado, en establecimientos de nivel socioeconómico medio y alto los **ex alumnos** que vuelven a pedir trabajo como profesores también tienen ventaja sobre los demás postulantes. Esta situación se da principalmente en instituciones que cuentan con alumnos de grupo socioeconómico medio alto, con alto nivel de rendimiento en el SIMCE, o que tienen una formación religiosa. Siendo conocidos dentro de la comunidad, y al conocer su desempeño escolar, formación, e incluso historia familiar,

el ex alumno es privilegiado entre los otros postulantes: *“si es ex alumno, imagínate cómo es ese profesor. Espectacular (Director, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto). “La profesora que tomó primero y la que tomó quinto, son ex alumnas nuestras entonces ya eso les da una ventaja respecto a las demás, que además conocíamos su experiencia, una de ellas nos ayudaba antes a hacer reemplazo, entonces la conocíamos (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio).*

**Experiencia en establecimientos vulnerables.** En los establecimientos educativos vulnerables o con población escolar en riesgo social, la tarea de atraer y retener profesores es aún más complicada. Por ende, y si bien no siempre tienen la libertad de esperar hasta que aparezca, en este tipo de establecimientos se valora inmediatamente un profesor que haya tenido experiencia previa en contextos similares.

Lo que se valora específicamente de un profesor que ha pasado por un establecimiento vulnerable es que *“conoce el medio” (Directora, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Bajo).* Como bien aclara la Directora de uno de los establecimientos de una Red, la realidad de un colegio particular, con alto nivel socioeconómico,

*no tiene nada que ver con la realidad de algunos de los colegios de la fundación. Por lo tanto, las premisas que se instalan son muy diferentes. Aquí la premisa de que todos los alumnos pueden aprender y busca cómo, tú tienes que buscar las estrategias. No se ve el profesor siendo él el gestor de que el alumnos pueda aprender, muchos de esos que tienen experiencias maravillosas en otros colegios y que yo me saco el sombrero, pero que no sirven acá, porque acá tenemos alumnos con...tan variados....(Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio).*

En síntesis, los profesores con experiencia en contextos vulnerables son vistos como profesionales que conocen la realidad de sus estudiantes y comprenden que para ser exitoso en una sala de clases y lograr que los niños aprendan, es necesario aplicar una variedad de técnicas pedagógicas y adaptarse a necesidades diferenciadas. En resumidas cuentas, los profesores con experiencia en contextos vulnerables *“muestran y saben las diferencias que existen en muchos aspectos, y cómo sacarle mejor provecho de lo que se tiene” (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio).* Este discurso está especialmente presente dentro de establecimientos de nivel socioeconómico bajo y medio.

En síntesis, se puede observar que hay varios filtros que operan al momento de seleccionar nuevos profesores, más allá de la formación profesional que obtuvo para lograr obtener su título. Independiente a que no todos los establecimientos se encuentren en condiciones para elegir deliberadamente, como se verá a continuación, al momento de analizar los atributos de un potencial profesor, su currículum, su perfil, su red de contactos, y el tipo de establecimiento donde se ha desarrollado profesionalmente confluyen en la evaluación que hacen los encargados de contratar docentes. Hay que destacar que dentro de los establecimientos de nivel socioeconómico bajo o alejados de centros urbanos, se tematiza principalmente sobre el criterio de la red de contactos, no como filtro, sino como forma de conseguir potenciales candidatos al cargo.

- *Dificultad para contratar profesores*

**Escenario Competitivo.** Al momento de tematizar sobre la dificultad que tienen ciertos establecimientos para contratar profesores se entrelazan dos ejes: **la**

**percepción de mala calidad del profesorado y la desventaja que tienen los contextos vulnerables para retener a los docentes destacados.** Esto sucede de forma general y en todos los niveles educativos, aunque en menor medida para establecimientos de nivel socioeconómico alto. Además existen asignaturas como matemáticas y física, donde se vuelve transversalmente complicado encontrar a un buen especialista dentro del mercado actual de profesores. Por ende, hay un escenario de competitividad para reclutar a los mejores, donde la variable sueldo es determinante, dejando fuera a la mayoría de los establecimientos educacionales de ingresos medios y bajos.

*¿Existe realmente la opción de contratar a los mejores profesores? Para muchos, e independiente al nivel de recursos o a su condición administrativa, la respuesta es un rotundo no. Primero, porque en general la oferta de profesores no parece cumplir con las expectativas: “tenemos que recibir la herencia de la mala formación de los colegas (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto). “Lamentablemente se da una alta concentración de no muy buenos profesores. Haciendo un proceso de evaluación de observación de clases, no tengo ningún profesor que yo diga que está en una categoría de competente o destacado”(Directora Particular Subvencionado en Red, GSE Alto). Este discurso es particularmente frecuente en instituciones con nivel socioeconómico medio para arriba, aunque también aparece en entrevistas a establecimientos de menor ingreso.*

La segunda razón por la cual no existe la opción de contratar a los mejores profesores es porque “los mejores” tienden a irse a instituciones de renombre, donde el prestigio se asocia directamente a sueldos más competitivos:

*¿Uno tiene la posibilidad de seleccionar a los mejores? No, no tenemos, esos no están aquí. Esos estarán en el Saint George, estarán en el San Ignacio, Las Teresianas, por allá se van, bueno acá también se hace educación. (Directora, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio)*

*El sueldo de la red es un sueldo súper promedio, no es un sueldo más alto, entonces el tema de los grandes docentes tienen muchas ofertas, entonces esa competencia nosotros competimos por el prestigio, competimos por status profesional, competimos por la rigurosidad y el orden en el trabajo y esa es nuestra... entonces a la hora de salir al mercado, encontrar a los mejores profesores requiere de un tiempo, no es automático. (Subdirectora Académica, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio)*

*Hay un mito con respecto a la escuela, cuando tú miras (el nombre del establecimiento), que queda en la comuna de La Reina, te imaginas una escuela particular con un estatus económico alto, esa es la idea que da. Entonces hay gente que llega acá con esas expectativas y al entrar acá cuando el hablamos, que somos subvencionados, gratuitos, que los papás no pagan nada aquí en la escuela, absolutamente nada y que se trabaja con los valores mínimos de sueldo, entonces cuando llegamos a esa parte “ah no esta no es la escuela para mí”. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio).*

De forma transversal, nuestros entrevistados definen al profesor joven y bueno como un personaje fácilmente “atrapado por las lucas”, que puede partir trabajando por vocación y poco dinero, pero que pronto migran hacia instituciones con mejores condiciones económicas.

**“La necesidad tiene cara de hereje”.** La preocupación por los reemplazos y por no dejar a los alumnos sin clases es apremiante en todos los establecimientos, incluso en los particulares pagados y los establecimientos municipales de alto rendimiento, donde los apoderados pueden reclamar. “Nosotros tratamos de cubrir rápidamente el aula,



que las alumnas no tengan el problema de que no tengan profesores, esa es una principal preocupación que tenemos aquí, de cubrir rápidamente las clases.” (Directora, Municipal DAEM, GSE Alto). Pero la gran diferencia es que aquellos establecimientos con menos recursos o prestigio, se ven frecuentemente obligados a resignarse a elegir entre los pocos profesionales que demuestren interés en el cargo, independiente a su calidad profesional. Frente a esta situación, entre nuestros entrevistados fuera del sistema particular pagado de altos ingresos, aparecen testimonios de **angustia** y reconocimiento de casos en que contrató a una persona poco apta para el cargo. Dicha angustia es especialmente común en establecimientos de nivel socioeconómico bajo y medio:

*A nosotros supuestamente nos llegan las personas ya por un cierto conducto regular que es el DAEM, entonces tú te puedes encontrar con profesionales que en el fondo... tú te das cuenta que en la práctica no es lo que dice el currículum y por una necesidad mayor del colegio, una presión apoderado que si no hay profesor en algún momento determinado, hay que quedarse con la persona. (Director, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

*Hay muy poca gente que quiere trabajar en un medio extremadamente vulnerable como el nuestro, a veces hemos tenido que hacerlo, hemos tenido que contratar gente que no tiene mucha experiencia en ese curso. (Directora, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Bajo)*

*No había profesor de física en ninguna parte de Chile y al final tomamos una persona que ya había jubilado y ¡Uy!, fue terrible, así pero ya de angustia tomamos a la primera persona que dijo; “yo sé fi...”, ya, no importa que lo demás no lo sepan. (Directora, Red Sip, GSE Medio)*

**Rechazos y personas que no llegan.** En base a lo visto hasta ahora, la mayoría de los establecimientos educacionales tienen dificultad para encontrar profesores, pues tratar de encontrar alguien que calce con el proyecto educativo dentro de un mercado laboral que absorbe a los mejores, es problemático. Sin embargo, a ratos el problema no es encontrar al profesor ideal, sino que **convencerlo a quedarse**. Dentro de las entrevistas, se encuentran diversos testimonios sobre personas que rechazan el cargo al enterarse sobre el sueldo y las condiciones laborales, al igual que anécdotas sobre personas que aceptan el cargo, y luego no llegan nunca más. Este tipo de escenario es reiterativo en todo tipo de establecimientos, salvo aquellos con alto nivel socioeconómico:

*El profesor se contrató en Diciembre y cuando se tenía que presentar en Marzo, el primer día de reunión que hay, no se presentó, se llamó y ahí avisó que tenía otro trabajo. Entonces, se tuvo que buscar a otro profesor. (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

*Estuvo un día trabajando una persona, y no apareció al otro día, no dio ninguna explicación, nada, y ahí también entrevistamos a hartas personas, también entrevistó la psicóloga que esta con permiso maternal y está supliendo de alguna manera la hermana que también es psicóloga, de la Congregación y se entrevistó y todo perfecto, califica, qué se yo, y estuvo un día se quedó, yo le mostré todas las instalaciones y al otro día no volvió, no dio ninguna explicación, estaba de acuerdo en la parte monetaria, digamos... entonces es bien complicado. (Director UTP, Particular Subvencionado en Red GSE Medio Alto)*

*Encuentran que es un muy poco lo que pagan, muy poco, es una queja constante en los nuevos, en las profesoras SEP ahora y... se quejan mucho por el sueldo, claro porque son nuevas, no tienen*

*perfeccionamiento, no tienen experiencia y están ganando más o menos entre 300 mil pesos y el trabajo es mucho entonces ahí es como. (Jefa UTP, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

Como se ha visto, el descontento por los sueldos es un problema transversal, sufrido en establecimientos con variado nivel socioeconómico, que lleva a que los puestos laborales ofrecidos a profesores sean rechazados o abandonados luego de un tiempo corto. *“Han rechazado por mejores ofertas laborales, por mejor salario o mejor cantidad de horas, que en el fondo es sinónimo de mejor sueldo (Jefa UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo).*

- *Cuidados y estrategias para retener profesores*

**Ritos de Introducción y Procesos de Inducción.** Dado que el mercado laboral para profesores resulta ser competitivo según los encargados de contratarlos, nuestros entrevistados reconocen la aplicación de una serie de estrategias para recibir y retener a sus profesionales mejor evaluados.

Una primera práctica son los ritos o actividades de **introducción** para profesores jóvenes o nuevos dentro de la institución. Varios de los establecimientos estudiados exigen que los nuevos se integren antes del comienzo del año escolar, para aprender sobre la misión de la institución y su forma de operar. A modo de ejemplo, en un establecimiento particular pagado Montessori, la introducción sobre la mitología del colegio es parte de la formación de todo profesor nuevo, mientras que en un DAEM municipal, y algunas redes, también resaltan testimonios sobre la importancia de talleres iniciales para profesores nuevos. En este tipo de talleres no se tratan contenidos pedagógicos o de manejo de aula, sino que principalmente se educa sobre el proyecto educativo, la visión corporativa, el organigrama de la institución y funciones administrativas. Lo anterior no resulta una práctica común entre establecimientos subvencionados independientes.

Una segunda práctica son los **procesos de inducción y acompañamiento**, en pos de entregar al nuevo integrante feedback positivo y facilitar su debida integración en la comunidad escolar. Dichos procesos de inducción pueden existir de manera formal o informal dentro de un establecimiento, siendo su aplicación formal e instituida más común dentro de establecimientos particular pagados, y redes educacionales.

Los procesos de inducción formales son comunes en establecimientos de nivel socioeconómico medio y alto, e incluyen apadrinamientos, acompañamientos en el aula, pautas de observaciones, evaluaciones calendarizadas, y una serie de prácticas similares. Los entrevistados hacen hincapié en que no tienen un objetivo punitivo, sino el de poder orientar y acoger al docente nuevo:

*Nosotros durante el año acompañamos a los profesores a través de la observación de clases ¿ya? Entonces, siempre hay un alguien de la especialidad que lo va acompañando y se hace a través de una pauta que es propia de la especialidad, porque hacen énfasis distinto (...) Eso se hace unas tres, cuatro, cinco veces en el año, estas observaciones. (Directora, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio)*

*En mi caso, generalmente pongo un profesor nuevo con uno que ya lleva años de experiencia en el curso paralelo, quien le va a ir guiando y le va a ir apuntalando constantemente. Creo que el acompañamiento en ese sentido es un apoyo y un reconocimiento. (Coordinadora Educación Primaria, Particular Pagado, GSE Alto)*

*Tenemos una modalidad de que un profesor que tiene más años de experiencia lo apadrine, entonces, le va orientando de cómo tiene que ir desarrollando el trabajo, las planificaciones, y cómo se está trabajando con los estudiantes y también a principio de año se conversa con todos los profesores nuevos dándole un poco las directrices de lo que uno pretende de ellos. Se les pasa su pauta de evaluación, de cómo van a ser evaluados durante el año para que sepan exactamente qué es lo que nosotros esperamos de ellos. (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

Entre las prácticas de motivación y retención también incluyen talleres de capacitación durante el año, que son parte de los beneficios que entrega el colegio hacia sus profesores. En el caso de una red, por ejemplo, la planificación anual de clases se realiza en conjunto durante los primeros días de enero, lo que también se implica un apoyo para los profesores con menos experiencia. La preocupación fundamental es orientar sin pasar a llevar al profesor, no quitarle autoridad dentro de la sala, y no generar conflictos en el clima escolar

En escenarios donde existen profesores no bien evaluados que no pueden ser desvinculados a causa del Estatuto Docente, las prácticas de acompañamiento guiado también son usadas como estrategias para fortalecer a los profesionales poco competentes: “Nosotros tenemos un marco legal que nos obliga a seguir con él hasta Febrero del año siguiente. Por lo tanto, nosotros tenemos varias estrategias a nivel colegio, que son las visitas al aula, los controles de las planificaciones, de las notas, evaluaciones que se hacen con los niños, y ahí vamos viendo.” (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Bajo)

Ahora bien, la implementación de evaluaciones sistematizadas y especialmente la observación de clases generan resistencia entre algunos cuerpos docentes, particularmente aquellos de bajo nivel socioeconómico. En estos contextos, los profesores con más años de experiencia, según las entrevistas, suelen recibir de mal manera las evaluaciones formales, existiendo también un miedo hacia la fiscalización:

*Mira lamentablemente, la evaluación, o sea el incentivo a la evaluación docente vía SEP aún no se ha podido... ratificar bien, tienen mucho miedo de la fiscalización que se dan después en términos de los recursos, pero personalmente y al director yo lo veo en la misma líneas. (Jefa UTP, Municipal DAEM, GSE Menor)*

Incluso en un establecimiento particular subvencionado en red, de nivel socioeconómico medio bajo, el Director mencionó que el sindicato de profesores había prohibido la observación de clases como práctica instituida.

Como bien mencionamos anteriormente, los procesos de inducción también se pueden dar de manera informal dentro de los establecimientos, como resultado de dinámicas positivas dentro de la institución. Los lazos de ayuda que se dan de forma natural entre profesores, y el apoyo de la comunidad, componen en resumidas cuentas un sistema de inducción informal:

*Yo siempre me preocupo de que si hay alguna debilidad, tratar de dejarla para el último y tener ya la sugerencia, como decirle “ya, mira, esto te falta pero te sugiero esto o qué tal si hacemos esto, o probemos esto”. Entonces, que no sienta el...pero usted dirá “¿cómo exigimos?”. Es que en las reuniones, si cuando se conversan aquí y se trabaja en conjunto, las mismas personas se van poniendo metas. Es como cuando tú haces un trato con los niños, y los niños son mucho más exigentes que nosotros mismos, entonces, a veces los profesores igual son mucho más exigentes que nosotros. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo)*

*Sin duda acá se da algo bastante particular que es que todos se transforman en una especie de profesor guía, el ambiente laboral acá y el trabajo en equipo es bien marcado por lo tanto el profesor que se integra siempre está recibiendo sugerencias y apoyo del resto de sus compañeros, entonces les dan algunos tips cierto, le dicen: “mira los del séptimo básico son chiquillos bastantes conversadores así que te conviene utilizar esta estrategia” o “sabís que el séptimo básico son chiquillos bastante conflictivos, te van a probar así que utiliza esta otra estrategia” ¿ya?, entonces si bien no hay un profesor guía que esté con él ahí acompañándolo, sí se le dan todas las orientaciones y todas las luces para que el profesor pueda enfrentar una buena clase... y se le presta todo el apoyo también desde inspección general o desde UTP en caso de que fuera necesario y que tuviera algún conflicto al interior de la sala. (Jefa UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo)*

La otra cara de la moneda son aquellos establecimientos donde no hay proceso de inducción, y el nuevo docente es “tirado a los leones”, para que aprenda solo. Esta realidad es especialmente común en establecimientos con menor nivel socioeconómico, o que no son parte de una red:

*Casi como pollito lo dejamos. Yo trato de ser el ente que va a la sala, a ver como está, si necesita algo, si está cómodo, pero no hay un mecanismo real y definido por parte de dirección, no hay, no existe(...) Lo que sirve mucho es que entran en marzo y los primeros días acá no hay alumnos y eso genera que puedan tener contacto con los profesores antiguos, empiecen a sociabilizar y a ingresar. Pero no existe un mecanismo claro. (UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto)*

*Mi percepción muy personal es que falta un proceso de integración a la institución en general, de más guía, de más acompañamiento, de una mejor inducción. Yo creo que en eso hay una debilidad en la inducción del personal nuevo, del profesor en particular. (Directora, Municipal Corporación, GSE Bajo)*

*Es débil, yo siempre lo he pensado que es débil. Porque ya el profesor llega y se le presentan a los colegas, pero muchas veces no existe la instancia formal, mientras se está tomando desayuno llega y se les presenta ¡bueno, este es el profesor nuevo que vienen a reemplazar o hacerse cargo de! y después se le presenta al curso y de ahí se le deja. (Jefe UTP, Municipal Corporación, GSE Bajo)*

**Aumentos, Bonos y Ambientes Laborales.** Como ya hemos comentado reiteradamente, el sueldo de un profesor es un tema crítico al momento de retenerlo en un cargo. A los mejores evaluados, les ofrecen mejores sueldos, y los colegios de menos recursos terminan perdiendo ese docente talentoso. Frente a dicha problemática, existen administraciones donde ocasionalmente se **negocia y aumenta el salario** de los profesores más destacados, para así evitar su fuga:

*Solo eso es ocasional, no, solo eso es ocasional. Por ejemplo cuando, que nos ha ocurrido, por ejemplo un profesor de matemática que tenía magister y un magister en la católica. Eso no lo vamos a encontrar en la fundación por el valor hora que tiene, un valor hora muy bajo. Entonces para dejarlo me...me llamo Juan Henríquez que es mi jefe directo, en lo acá...”retenlo, ofrécele más”. Pero son casos muy ocasionales porque, ahí se está visualizando a que él se haga cargo de algún área diferente. (Directora, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio)*

*Sí, en subir los sueldos, en que deben haber personas que tienen que estar en nuestra institución y el colegio los cuida. Hay unos profesores que*

*el colegio hace un esfuerzo porque ellos no encuentran un ambiente laboral más accesible (Psicólogo, Particular Pagado, GSE Alto)*

*No sé si todos pero yo sé que algunos de ellos hablan con nosotros y dicen “tenemos tal trabajo que nos están ofreciendo y me gustaría sería acá en el colegio”. Entonces, a veces se negocia y ellos piden un aumento de sueldo o aumento de horas dependiendo de él. (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

El aumento de sueldo viene a ser una práctica muy excepcional entre los subvencionados independientes o en red donde existen suficientes recursos. Sólo en el caso del colegio particular pagado se habla de esto como algo rutinario, y es una estrategia directamente vinculada con el nivel socioeconómico del establecimiento.

De forma similar, otra estrategia de retener a los profesores por medios económicos es complementar su sueldo rutinario con **bonos**, que generalmente no están siempre relacionados con una evaluación de desempeño:

*Dos años atrás los docentes firmaron un convenio colectivo, en el cual ellos negociaron con los sostenedores un bono, un bono de cien mil pesos para el profesor que cumpliera con determinados indicadores y este profesor, o sea todo el equipo de profesores es evaluado cierto a fin de año con estos indicadores que es del conocimiento de cada uno de ellos y el profesor entonces que cumple con el 100% de estos indicadores recibe este bono de cien mil pesos. (Jefa UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo)*

*¿Entonces que se hizo aquí en el colegio para retener a los profesores? Hay un bono de jefatura, hay una implementación de ingresos por año de servicio, cada dos años se va aumentando una cantidad de dinero por años. Y esto se logró por convenio, porque aquí hay dos sindicatos de profesores. Entonces, en los convenios que hay, hay un bono que se da, se dan dos bonos en el año, uno se da en enero y otro se da en marzo, que corresponde al 70% del sueldo de uno. Entonces... y ese bono está relacionado con el financiamiento compartido. Entonces, que entra en ese bono: años de servicio, jefatura, para que el profesor también se incentive a tomar jefaturas, cantidad de horas que tiene (...) Entonces nosotros dijimos cuando queremos el bono y la comunidad religiosa, porque también ellos se percataron que esto es una pérdida para el colegio, que constantemente se iban profesores. (UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto)*

Sin embargo, en la realidad de muchos otros establecimientos, un bono o un aumento de sueldo es infactible dado el escaso presupuesto. En estas situaciones, cuando son cuestionados sobre las estrategias de retención de personal, los directores y Jefes de UTP aluden a la existencia de un grato ambiente laboral. Trabajar en un ambiente relajado, de reconocimiento, donde se puede aprender y trabajar de forma segura, son alguna de las garantías que intentan ofrecerle a los buenos profesores. Se asume como un problema y se comenta la necesidad de tener incentivos económicos, pero se trata de resolver con argumentos de otra índole:

*Es un desafío nuestro, nosotros tenemos que tener algo para retener a estos buenos profesores porque si no se nos van a ir y en el caso de una profesora justamente yo le decía ¡tú eres una profesora que se va a ir, en un par de años te vas a ir, esta no es una escuela para quedarse toda la vida!, porque el sueldo no es mucho, vas a encontrar trabajo en otra parte, pero aquí vas a aprender un montón, pero a mí me causa pesar en algún momento no poder ofrecerle más; teníamos una profesora el año pasado*

*de matemáticas que saco la excelencia pedagógica y este año ya no está aquí. (UTP, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

*Lamentablemente somos un colegio pequeño, somos un colegio muy pequeño que carecemos de muchas cosas. Pero justamente la única...o sea no la única, dentro de las fortalezas que tenemos esta comunidad, la unión, esta carga de trabajo que es menor. O sea eso es lo que para nosotros es importante. Pero no hay como estrategia, porque no podemos competir financieramente o económicamente. (Coordinadora Académica, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

*Ay es muy complejo, te lo digo es muy complejo porque este es un colegio particular subvencionado, donde las estrategias que nosotros podamos utilizar están netamente por parte de lo pedagógico, de hacer constante y muy latente su buen trabajo, que es lo que trato de hacer yo como jefe de ellos; incentivarlos, decirles que el trabajo está bien, se les felicita, se les entrega un memo de felicitaciones si está haciendo bien las cosas, por ejemplo si sus planificaciones son entregadas al día ellos tienen su memo de felicitaciones que acredita que ellos lo están haciendo bien. Pero mayores incentivos no se dan y eso es una de las cosas que yo he dicho acá, que creo que los profesores buenos que trabajan bajo este tipo de escuela, tienen que también ser gratificados de otras maneras, es decir generar mayores espacios, dar algún beneficio económico... (UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto)*

**Reemplazos.** En el marco de un mercado laboral competitivo, los reemplazos son otra estrategia utilizada por algunos establecimientos para completar su plantel de profesores. Como la familiaridad y la experiencia dentro del establecimiento educacional se aprecia, las personas que han realizado reemplazos bien evaluados también tienen privilegio al momento de postular, al tener “parte del trabajo avanzado”.

**Imaginario del profesor ideal.** *Lo perfecto es amigo de lo bueno*, y por mucho que los entrevistados declaren que “el profesor perfecto no existe”, sí pueden describir los principales rasgos que tendría esta figura. En resumidas cuentas, el profesor ideal es un profesional balanceado y versátil, con habilidades blandas, manejo de contenidos y de dominio de grupo en diferentes contextos. Estos ideales, junto a la tradicional idea de vocación docente, se repiten de manera uniforme en los distintos establecimientos, salvo el ideal de versatilidad. Ésta última virtud es considerada cual especialmente importante por administradores de establecimientos con niños vulnerables, y donde las necesidades educativas dentro de la sala de clases son complejas y diversas. Como vimos anteriormente, el valor de aquellos docentes con experiencia en escenarios vulnerables se relaciona directamente con el hecho de conocer la realidad y adaptarse a sus variados problemas mediante diversas técnicas pedagógicas.

A modo de cierre, y si tuvieran completa libertad de elección, esto es lo que buscarían los encargados de contratar profesores:

*El profesor ideal que quisiéramos contratar es de partida un profesor que tuviese manejo de grupo, de grupos actuales no de los grupos antiguos, porque los niños han cambiado. Que logren esa... en el fondo la relación cercana pero con una... una normativa súper clara. (Subdirectora Académica, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio)*

*Necesitamos profesores que en general no se desanimen, porque tú debes venir de escuela particular que te mandaban tarea para la casa y llegabas*

*con, en definitiva entre todas las capacidades que tenga el docente, que tenga la capacidad de ampliar la mente del niño para el futuro. (UTP, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

*Tiene que tener dominio del área que va a enseñar, eso es fundamental y dominio también de grupo, de adolescentes o de niños en el caso de los ciclos más chiquititos, tiene que tener dominio de grupo. (Coordinadora, Particular Pagado, GSE Alto).*

*El profesor ideal “maneja la información, es como el dueño del negocio que tiene un negocio de barrio. Si se le está acabando el arroz él sabe que tiene que encargar más arroz. Aquí hay muchos profesores que tú les preguntas por sus alumnos y a veces no se saben ni el nombre, entonces cuando está ese compromiso los alumnos los perciben y eso uno lo valora. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Alto)*

#### 5.4 El caso de los profesores recién egresados

Al ser los profesores recién egresados un foco de interés específico de la presente investigación, esta sección describe ciertas características asociadas al proceso de contratación de profesores jóvenes, así como también los atributos más valorados de los profesores recién egresados, y las principales críticas que existen en torno a dicho grupo.

##### *5.4.1 Cuidados y estrategias para retener a los profesores jóvenes*

Generalmente, a los profesores jóvenes se les induce, acompaña, capacita y evalúa primero o de forma más reiterada y concentrada, para contrarrestar su poca experiencia en el colegio: *“La pauta de acompañamiento de aula es la misma para todos, lo que si (los nuevos) tienen a final de cada semestre una pauta de evaluación de los profesores a contrata, con los criterios más que nada del marco de la buena enseñanza. Entonces ese es un instrumento diferente que se les aplica que no se aplica a los titulares y que está en base a la información que hemos ido recogiendo con el acompañamiento en sala” (Director, Municipal Corporación, GSE Medio).*

Además de intensificar los mismos cuidados que se realizan para el resto del profesorado, dentro de lo posible, a los profesores recién egresados se les trata de **reservar la jefatura de curso para más adelante**. No es común en todos los establecimientos, pero en un grupo de colegios de diversas estructuras, se habló de esta reserva especial:

*Generalmente, o por no decir siempre en realidad, en este colegio se usa la política de que a ningún profesor joven se le da jefatura, por lo menos los dos primeros años. Los dos primeros años a ningún profesor se le da una jefatura justamente por su falta de experiencia en cuanto a llevar un curso, como profesor jefe. Se le asignan sus horas de especialidad en el caso de algún profesor que venga por horas de lenguaje o de matemáticas que se yo, o de algún taller y se le apoya desde ahí. (...) cuando ya está validado frente todos los cursos entonces se le asigna un curso con el cual también tenga más afinidad y con el cual él se sienta más seguro y desde ahí digamos si es que cumple digamos con el perfil, se le asigna un curso. (Jefa UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo)*

*Tratamos que a todos los profesores nuevos de no darles jefaturas, al menos que en la entrevista que se le hizo al profesor y en el examen psicológico que se le hace y la entrevista con la psicóloga salga muy bien, se le da una jefatura, pero siempre se les consulta a ellos con respecto a qué pasaría si se le da una jefatura a ese docente. (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

Sin embargo, volviendo a que la realidad dentro de los colegios muchas veces se aleja al ideal, la política de no entregar jefaturas a gente joven no siempre se puede cumplir:

*Yo te puedo decir que este año una profesora nueva, recién titulada y uno la ve jovencita, jefatura nueva...”No le vamos a dar jefatura, porque dejémosla que se rodee un poquito y que mire y que observe”. Y vamos a entrar a clases, y renuncia la profesora que iba a tomar el curso porque estaba embarazada y con un embarazo súper complicado, no iba a poder continuar. Y miramos, y nos quedó ella. Y sabemos que no es una buena experiencia, no lo pasa bien ella y no lo pasa bien el curso. Entonces sabemos que...que hay que velar y cuidar, pero a veces la necesidad te obliga. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio)*



#### 5.4.2 Prácticas profesionales y profesores no titulados

Otro tema emergente de interés son las prácticas profesionales, y su función como proceso de atracción de futuros profesores. Desde la perspectiva de los administradores del establecimiento, los practicantes son una ayuda dentro de la sala de clases, pero también son una instancia para poder compartir el proyecto educativo e interesarlos en un ambiente laboral que de otras formas no hubiesen considerado. Los reemplazos funcionan de manera similar, ya que algunos establecimientos toman este corto período como proceso de introducción, y luego los contratan de forma definitiva.

Dentro de los colegios entrevistados, un establecimiento municipal de alto nivel socioeconómico y rendimiento escolar destacó en cuanto a un programa de prácticas bien desarrollado.

*Aquí nosotros con este centro de prácticas logramos que los estudiantes tengan una especie así de un internado, llamémoslo así, que ellos puedan irse adaptando y adecuándose y también trabajamos en conjunto con los profesores guías, porque son los profesores guías los que al final de cuentas les están dando esa formación al estudiante. El estudiante en realidad no viene con mucha forma...muy formado, o sea, prácticamente este colegio es un plus para el estudiante, que logra que estos profesores con una vasta experiencia los vayan encaminando para ser un buen profesor jefe, los vayan encaminando como para tener una mejor metodología de trabajo y evaluativa en su asignatura. (Directora, Municipal DAEM, GSE Alto)*

Como bien se menciona en la cita anterior, las prácticas son vistas como instancias de aprendizaje y formación para los futuros profesores, y los establecimientos que cuentan con este tipo de programas los evalúan muy bien. Rescatan además, el vínculo que se establece entre el practicante y la institución, abriendo posibilidades para integrarse profesionalmente. En varios ejemplos, los profesores jóvenes de los que hablan nuestros entrevistados se integran a los equipos definitivos luego de haber iniciado como practicantes:

*De estos jóvenes que nosotros contratamos, es bastante interesante porque, Erika que es la profesora de Inglés, ella hizo la práctica aquí y justo se dio el cupo de la profesora de inglés que se fue a Viña, por lo tanto como hizo la práctica acá, quedo aquí. Y Laura que también hizo la práctica acá, que.....se produjo otro cupo en lenguaje de una profesora, también de unas pocas horas, unas 10 horitas, y también ella después de haber hecho la práctica acá el año pasado quedo. (UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto)*

*Los practicantes han seguido viniendo en sus vacaciones porque creo que el colegio también ha sido un gran apoyo para ellos, entonces es como una riqueza mutua. Yo no sé si parte porque, este es un colegio chico donde todos tienen que hacer de todo, por lo tanto todos metemos las manos en el barro para, para trabajar y eso los hace importantes, necesarios, que yo creo que es bien beneficioso para...uno...para sus tareas, más que espectadores de lo que otros hacen. Y que alguno me haya dicho "yo termino este año, pero me encantaría ver la posibilidad de venir este otro año a dar dos horas" que ya me dijo...pero yo le dije "Pero veamos más horas" (risa). Si esa es la experiencia que tengo. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio)*

Una última arista relacionada con profesores que llegan a los colegios sin haber terminado su formación, es el caso de establecimientos que han optado por **contratar profesores no titulados** en escenarios de escasez. Ligadas a la dificultad para

encontrar profesores en el mercado actual, los siguientes testimonios muestran una estrategia de reclutamiento y fidelización, aplicada en mayor medida dentro de establecimientos subvencionados independientes:

*Cuando partimos como colegio, nosotros contratamos profesores que estaban egresados y no estaban titulados, eso hace aproximadamente seis años y de ahí en adelante estos profesores han continuado con nosotros y en el colegio la rotación es muy baja. (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Alto)*

*Tenemos, por ejemplo, el caso de física como es complicado adquirir un profesor de física porque no hay en el mercado y también matemática es complicado, entonces, hemos tenido profesores que están estudiando todavía y que están a punto de sacar el título o están en la mitad de su carrera, y entonces desde esa etapa se les contrata por una cantidad mínima de horas para que puedan tener sus estudios y ejercer la docencia, entonces una vez que él termina y saca su título, quedaría automáticamente trabajando acá en el colegio. (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

En síntesis, en el marco de un mercado laboral competitivo, los colegios pueden acudir a practicantes y profesores no titulados para completar su plantel de profesores. Es interesante destacar que estas estrategias están menos desarrolladas en establecimientos de nivel socioeconómico bajo.

#### 5.4.3 Lo mejor de los profesores recién egresados

Independiente a la visión negativa que existe frente a la Formación Inicial Docente y el nuevo profesorado, hay diversas razones que llevan a los directores y UTPS a tener una preferencia marcada por los profesores recién egresados.

Un primer punto tiene que ver con la **vocación, las habilidades blandas y el trato hacia los niños**, independiente a los conocimientos profesionales que puedan tener:

*Yo soy bien crítica del profesorado que está saliendo, por eso yo cuando observo profesores nuevos, me quedo y me atrapan aquellos profesores que a pesar de todas las debilidades que tienen en su especialidad, quieren a los niños. Entonces yo digo "Este profesor no sabe nada de matemáticas, pero pucha que quiere a los chiquillos, lo preocupado que es", yo ya ese, a ese lo voy a cuidar. (Directora, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio)*

Las ganas y la **facilidad para aprender** también son cualidades favorables que se observa en la mayoría, *pero no todos*, los profesores jóvenes. Al profesor joven se le define como un profesional moldeable al proyecto educativo en el que se inserta, y habiendo buena disposición de su parte, la falta de experiencia no es considerada para nada como un inconveniente. En ese sentido, el profesor joven es muchas veces visto como un alumno de los demás profesores, destacándose su potencial de convertirse en un buen profesional luego de ciertos procesos de transformación:

*La diferencia que hay es que de repente los profesores jóvenes, si bien igual son medios porfiados, tienen más facilidad a cambiar. (Directora UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

*Nosotros nos hacemos cargo de ellos, nosotros los formamos, de hecho el staff de profesores que tenemos hoy día los formamos nosotros... ellos son muy blandos para... pero los que vienen con historia traen todo y van*

*escribiendo y van pintando sus recuerdos en este aspecto (Director, Particular Subvencionado Independiente, GSE Alto)*

*Nos han dado bastante mejores resultados los profesores jóvenes, los profesores que llevan un poco más de años en el sistema nos ha costado un poquito porque ya están formados por decirlo de alguna manera, entonces ellos ya tienen una forma de trabajar que no es siempre es la que tiene este colegio (...) En cambio con los profesores jóvenes uno los puede formar y va enseñándoles y vamos en el fondo aprendiendo juntos (Jefa UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio bajo)*

El profesor joven es concebido como un actor “transformable”, “una esponja” y “fácil de pulir”, en contraposición con los profesores con más años y más nivel de resistencia frente al cambio. Se reconoce el hecho de que a los nuevos no les complica que se les observe la clase, y demuestran ganas de aprender y recibir críticas constructivas. Este discurso se radicaliza en un par de casos, al punto de preferir la contratación de profesores con nada de experiencia previa: “yo me inclino justamente por personas que estén recién egresadas, ¿ya? me gusta que sean profesores que vengan recién titulados, que no tengan experiencia laboral, además de solamente su práctica, Siento que justamente esos profesores son los que vienen como más motivados, tienen más flexibilidad para aceptar las sugerencias de cambio que uno le vaya proponiéndola lo largo del camino” (Jefa UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Alto). En ese sentido, se repite la idea de que el profesional con menos experiencia, independiente a su nivel de preparación, vivencia un proceso de transformación y acomodación en el colegio que lo contrata.

Incluso, en establecimientos donde los profesores jóvenes son pocos, tienden a aparecer en las entrevistas discursos personificados sobre **jóvenes destacados**, conocidos y altamente valorados dentro de la comunidad escolar. Estos jóvenes suelen recibir la mejor evaluación entre sus pares, diferenciándose por su energía, vocación y dedicación a los alumnos:

*Aquí hay una chica de la Católica que está ahí en mi oficina y la trajimos este año, buenísima. Ella es busquilla, ella se puede subir arriba de la mesa con tal de motivar a los chiquillos. De repente puede fallarme en las planificaciones, pero tiene otra cosa: que llega al muchacho. Y eso es impagable. (UTP, Municipal DAEM, GSE Medio)*

*Tenemos una profesora pero nueva, nueva, nueva, pero es... no tiene tanta experiencia como otros profesores y creo que está al nivel de alguna persona con mucha experiencia, muy buena profesional y ella está a la par y quizá un poco mejor. (Director, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

En relación a contenidos, otro punto altamente valorado por un grupo de los entrevistados el hecho de que lleguen con **nuevos métodos o tecnologías educativas**. Este discurso aparece principalmente en establecimientos con nivel socioeconómico bajo:

*El tema de los contenido hasta el momento no ha sido un problema porque son chiquillos que vienen recién saliendo de la universidad por lo tanto vienen con bastante conocimiento actualizado, entonces aportan bastante de lo que saben, con hartas estrategias innovadoras, con hartos material nuevo. (Jefa UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Bajo)*

*Las prácticas de los profesores nuevos pueden ser efectivamente más innovadoras que la de los profesores a veces con más experiencia no se da, por ejemplo en lenguaje nosotros queríamos un profesor que trabajara habilidades de comprensión lectora, pero que no le diera tanta importancia o que trabajara lo que es la gramática en el lenguaje o conjugar el verbo*

*que también son importantes, pero a nosotros nos interesaba más que evaluara habilidades de comprensión lectora que reflexionara con respecto al texto (...) entonces eso es algo que a nosotros también nos condiciona y creemos que un profesor joven esta mejor formado en eso (UTP, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

Finalmente, otra razón de peso para optar por la contratación de profesores con menos experiencia, particularmente en colegios con menos presupuesto o que no son particular pagados, es el hecho de que **suelen aceptar sueldos más bajos**. Vale destacar que dicha noción apareció dentro de establecimientos con nivel socioeconómico bajo, pero también con nivel socioeconómico medio alto:

*Preferiríamos en general a tener una persona con más experiencia, pero en nuestra realidad, esa persona también va a exigir un valor hora más alto, entonces en el fondo va a primar, digamos esta parte, ya (Jefe UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto)*

*[Queríamos contratar a una profesora] pero tenía 15 años de servicio, lo que significaba más sueldo para el empleador, entonces cuando dijimos ¡queremos a tal persona!, él dijo ¡no, tiene muchos bienes así que busque a alguien joven! (Jefe UTP, Municipal DAEM, GSE Bajo)*

En síntesis, suele haber una actitud favorable hacia la contratación de profesores jóvenes. Se destaca su energía e iniciativa, docilidad al momento de aprender, y en otros casos se opta por su menor costo profesional.

#### *5.4.4 Evaluación de los principales problemas de los profesores recién egresados*

Los encargados de contratar profesores hablan sobre la existencia de un grupo de recién egresados mal preparados, que no manejan el contenido, la normativa vigente, y que incluso pueden redactar con mala ortografía. Sin embargo, el problema más transversal de este estudio, resaltado por entrevistados de todo tipo de establecimientos pero con testimonios más claros en los que se insertan en contextos de **menor nivel socioeconómico**, es el deficiente **manejo de grupo y los problemas de autoridad** que tienen los profesores jóvenes frente a sus alumnos. Aprender sobre la Ley General de Educación, los formatos de evaluación, y el conocimiento propio de su disciplina no se compara con el desafío que enfrentan los docentes nuevos al momento de **posicionarse como autoridad dentro de la sala de clases**:

*Yo digo que el profesor que no tiene manejo de grupo, no está capacitado, porque no es capaz de dominar, y hacer que los niños te obedezcan para tratar de pasar materia (Directora UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio)*

*No son capaces de controlar la conducta de los alumnos, ni aplicar un tratamiento especial de manera de resolver conflictos de forma adecuada. (Directora, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Bajo)*

*Tuvimos que salir la mayoría a un funeral porque murió la jefe técnico que estaba aquí antes y ella se quedó con un primero, los conoce mucho pero se colapsó, ayer llegaba a llorar porque ella ha sido muy cariñosa, muy de jugar con los niños de igual a igual, no se ha puesto en el rol, y hoy día lo conversé con ella y le dije ¡tú eres la profesora y eres la autoridad!, y ella ¡no, pero es que no me gusta! Se complicó y estaba muy mal, se sentía frustrada (UTP, Municipal Corporación, GSE Bajo)*

Las **relaciones excesivamente horizontales** que establecen los profesores jóvenes con sus alumnos es visto como un problema que interfiere el proceso de aprendizaje.

Se considera que la relación del profesor *“tiene que ser desde el adulto. Porque no son pares, esa (poca) distancia les dificulta el poder realizar la clase como ellos quieren, porque los niños cuando ven esta relación tan pareja, pierden el foco de quién es el que dirige y de cómo dirige la actividad* (Subdirectora Académica, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio). *“Es poquita la diferencia que hay generacionalmente, y eso cuesta”* (Jefe UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto). Además, dicha noción va de la mano con la visión de los alumnos como actores inteligentes, que perciben inmediatamente cuándo el profesor se siente o no seguro en su cargo, y tiende a abusar.

Estos problemas para ejercer una disciplina suficiente en el aula se radicalizan en **contextos vulnerables**, cuando al poco manejo del profesor se agregan problemas adicionales:

*Los niños nuestros vienen cargados de una serie de experiencias fuertes del hogar que les impide tener la concentración que a lo mejor puede tener un niño de otro colegio, como decimos nosotros de Gran Avenida hacia el oriente, que los chicos vienen con sus paquetitos de material, con mucho estímulo en la lectura; lo que no les va a pasar acá, entonces se desilusionan mucho los colegas al llegar a este medio a pesar de que uno les muestra cual es el medio, y si no ha tenido experiencia antes, lo que le paso a esta última profesora, en este tipo de medio, es un caos para ellos, por más que lo intenten y tenga apoyo no pueden. (Directora, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Bajo)*

En general, los entrevistados reconocen que a los profesores jóvenes les cuesta el manejo del aula cuando se trata de niños con alto grado de vulnerabilidad, pero también cuando aparecen conflictos en la sala, o cuando se está trabajando con adolescentes. Se observa **poco manejo de la diversidad** que existe realmente en los colegios, y que es común que los recién egresados no están suficientemente preparados para ella. En general se apunta al problema de tener una formación excesivamente teórica para un tipo de alumno determinado, cuando la realidad de la sala de clases es otra.

La **planificación** de la clase es otra debilidad común. El **manejo de los tiempos**, saber estructurar el contenido de acuerdo a los imprevistos que se generan en una hora de clases para poder llegar a un cierre adecuado es otro problema reiterado. Esto suele relacionarse con la falta de familiaridad con las dinámicas dentro de la sala de clases, ya que se pierde tiempo de clases en generar un ambiente de aprendizaje en la sala, o no se considera las intervenciones rutinarias.

Si bien no es un tema reiterado entre las entrevistas, ya que pocos mencionaron la existencia de este tipo de docentes, es interesante la crítica que una coordinadora académica dentro de una red, sobre la **falta de didáctica de los profesores que vienen de otras carreras** y sacan la pedagogía:

*En la red y en lenguaje se ha dado el hecho de que hay mucho licenciado en literatura o licenciado en lingüística que ha hecho después la carrera. Entonces, ese es un tipo de profesor que llega en la parte de contenido muy bien formado y en general los profesores llegan como bien formados en la parte de contenidos, digamos, esa no es la mayor debilidad. La mayor debilidad es la parte metodológica, la parte que tiene que ver con la didáctica de la asignatura. Y en los profes de lenguaje se da como una distancia bastante grande, porque generalmente el profesor que estudió literatura, licenciatura en literatura, es una persona que tiene un bagaje cultural más o menos amplio en general, ha leído bastante. Entonces la forma de entregar esos contenidos se vuelve como más difícil, o sea como...como separación que hay entre que...a ti te gusta tanto la*

*literatura, que crees que el entorno también esta como en la misma, entonces ahí hay una dificultad. (Coordinadora Académica, Particular Subvencionada en Red, GSE Medio).*

Sumando a este tipo de problemas que se dan en la interacción profesor-alumno, los encargados de contratar profesores jóvenes también destacan **problemas de ausentismo e irresponsabilidad**. *“Si les duele el pelo se quedan en la casa”* (Directora, Particular Subvencionado en Red , GSE Medio), *“agarran el teléfono y te dicen ¡oye, sabes que no voy a ir!”*(Jefe UTP, Municipal Corporación, GSE Bajo). Se observa entre algunos recién egresados menos disciplina profesional que entre los antiguos, y eso genera problemas administrativos dentro del colegio.

Siempre estamos haciendo la observación de que la mayoría de los nuevos profesores, o sea, falta de repente ¿ya?, llega atrasado, eh... no cumple con los plazos, por ejemplo, que ponemos de notas, de cosas que nosotros veíamos que, no sé po', por lo menos en mis generaciones era impensable faltar iniciando el trabajo. (Director UTP, Particular Subvencionado en Red, GSE Medio Alto)

El profesor nuevo es mucho más irresponsable, el nuevo cuesta que llegue el día lunes, llega más atrasado. (UTP, Particular Subvencionado Independiente, GSE Medio Alto)

En un sentido favorable, los entrevistados que observan estos problemas de conducta también comentan que con los años, el profesor joven se “tranquiliza”, “tiene menos happy hour”, y aumenta su responsabilidad.

Finalmente, otra rama de problemas en la evaluación de los profesores jóvenes tiene que ver **con la convivencia con los profesores más antiguos**. Se dificulta un trabajo colaborativo dentro del colegio cuando existen roces entre las distintas generaciones de docentes, particularmente cuando los profesores con más experiencia se ven amenazados por la figura del profesor joven y bien evaluado. Por otro lado, los jóvenes “moldeables” y “dóciles” de los que hablan los entrevistados también pueden aprender las malas prácticas de los profesores con mayor antigüedad, generándose un proceso de aprendizaje poco virtuoso. En resumidas cuentas, *“el profesor también se adecúa a la realidad, y también se malea de acuerdo a la realidad* (Directora UTP, Particular Subvencionado en Red , GSE Alto).

## 6. Conclusiones y recomendaciones para la formulación de políticas públicas.

La literatura es consistente en mostrar un alto nivel de ordenamiento de distinto tipo de profesores que enseñan en distinto tipo de escuelas de nuestro país. Sin embargo, no existía, hasta ahora, evidencia empírica que nos informe respecto a, hasta qué punto, son factores de oferta o de demanda por profesores, los responsables de este ordenamiento. Dado este vacío de conocimiento, este estudio se ha propuesto analizar el proceso de búsqueda y contratación de docentes en distintos tipos de entidades contratadoras de docentes para establecimientos de educación básica y media. En particular, el estudio ha generado información respecto a las características más distintivas de los postulantes y contratados en cada una de estas entidades. Así, la mayor novedad de este estudio es el análisis de las postulaciones a cargos docentes. Hasta donde sabemos, no hay otro estudio en Chile que haya recopilado y analizado datos de este tipo. Además, de manera exploratoria, el estudio sistematiza la visión de los contratadores respecto a los nudos críticos en el proceso de búsqueda y contratación de docentes, y la visión de los supervisores de docentes respecto del desempeño de los profesores recién contratados, en particular a aquellos recién egresados sin experiencia laboral previa.

Durante el análisis hemos puesto especial énfasis en los docentes recién egresados y, a lo largo de todo el análisis, hemos distinguido entre unidades contratadoras que, dado el contexto económico, institucional y legal, pueden presentar diferencias sistemáticas en los procesos de búsqueda y contratación de docentes. Estas unidades contratadoras son: municipios (contratando para establecimientos municipales), redes de establecimientos que contratan centralizadamente docentes para sus establecimientos privados subvencionados, establecimientos privados subvencionados que contratan de manera independiente (que, en el marco de la ley de financiamiento compartido, pueden ser de alto, bajo o nulo copago) y establecimientos privados pagados (contratando también de manera independiente).

A continuación se resumen los principales resultados del estudio para luego dar paso a la discusión de las implicancias que surgen de éstos resultados para las políticas públicas.

### 6.1 Principales resultados

Un **primer objetivo específico** de esta investigación ha sido cuantificar el flujo de contratación de profesores en la última década, y caracterizar las condiciones laborales que enfrentan estas nuevas contrataciones. Al analizar datos secundarios del MINEDUC, encontramos un alto dinamismo de nuevas contrataciones en redes de establecimientos que contratan de manera centralizada y en establecimientos privados subvencionados de alto copago, que va más allá de las presiones de matrícula y de falta de dotación docente. Del mismo modo, independiente de la creciente fuga de matrícula que se observa durante la última década en los establecimientos municipales, el sector presenta un comportamiento mucho más conservador en lo que respecta a nuevas contrataciones. Algo similar sucede en los establecimientos privados subvencionados sin copago. Si bien el estatuto docente que rige al sector público puede explicar el menor dinamismo en el flujo de contrataciones de docentes en este sector, el hecho que los establecimientos sin co-pago del sector privado subvencionado presenten la misma tendencia sugiere que hay otros elementos, ajenos a la estructura institucional del estatuto docente y a la fuga de matrícula, que pueden explicar ésta falta de dinamismo.

Las condiciones laborales a las que han accedido las nuevas contrataciones durante la última década también difieren significativamente entre los distintos tipos de unidades contratadoras consideradas. En comparación con las otras unidades contratadoras, el

sector municipal tiene significativamente mayores chances de contratar usando contratos a plazo fijo, por un número relativamente alto de horas y por un salario/ hora que se encuentra en un rango medio. Las redes de establecimientos se caracterizan por ofrecer contratos con un número relativamente alto de horas y por un salario altamente competitivo en relación al resto de las unidades contratadoras estudiadas. De manera similar, los establecimientos privados pagados, ofrecen un salario bastante competitivo, pero por un número relativamente bajo de horas. Los establecimientos privados subvencionados con bajo y nulo copago se caracterizan por sus bajos sueldos. El análisis de trayectorias laborales nos permite inferir respecto a la capacidad de retención de docentes en cada tipo de establecimiento. Observamos que los establecimientos privados pagados muestran una alta capacidad de retención y que los establecimientos de nivel socioeconómico bajo o medio bajo muestran una mayor pérdida de docentes, posiblemente por lo difícil del contexto de trabajo. Por otro lado, los docentes con mejor preparación y de mejor origen académico (con mayor puntaje PSU) tienden a rotar más en los empleos (es decir, son más difíciles de retener).

A partir de los datos secundarios, este estudio provee también una caracterización de las nuevas contrataciones y de cómo éstas se distribuyen en las entidades contratadoras. Los resultados indican, tal como lo han hecho previamente otros estudios, que existe un ordenamiento sistemático de nuevas contrataciones en unidades contratadoras de distinto tipo. En primer lugar, observamos que los postulantes recién egresados tienen mayores chances de ser contratados en redes de establecimientos. Por otro lado, se observa en las nuevas contrataciones un gran énfasis por la “afinidad socio-cultural” entre el docente y el establecimiento. Tal como lo sugieren otras investigaciones, las nuevas contrataciones tienden a insertarse en establecimientos socioeconómicamente similares a los establecimientos de los que ellos cursaron sus estudios de educación media y los establecimientos de menor nivel socioeconómico (municipios y establecimientos privados sin copago) tienden a privilegiar docentes con experiencia en establecimientos similares. El ordenamiento también se identifica a nivel de los atributos académicos y de formación de los profesores. Es más probable encontrar una nueva contratación de un docente con puntaje PSU relativamente alto en establecimientos privados pagados y subvencionados pertenecientes a redes educativas y/o con copago alto. El ordenamiento también es claro en relación a las características de las instituciones de formación inicial docente de las nuevas contrataciones. Los egresados de Universidades con altos niveles de acreditación se encuentran mayormente representados en las contrataciones en redes y establecimientos pagados, y muy poco representados en municipios y establecimientos subvencionados de bajo y nulo copago. Asimismo, los egresados de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica tienen mayores chances de ser contratados en éstas últimas unidades contratadoras.

Nuestro **segundo objetivo específico** ha sido evaluar el grado de variedad de postulaciones recibidas por contratadores de distintas tipo, en relación a características sociodemográficas, de formación y de experiencia de los docentes postulantes a los cargos ofrecidos. Los datos sugieren que existe un importante ordenamiento en las postulaciones a cargos docentes que se condice con el análisis de las contrataciones realizado en base a datos secundarios.

Un primer hallazgo se refiere a la notable concentración de postulaciones de docentes recién egresados en grandes redes educacionales, en comparación tanto con municipios como con establecimientos privados subvencionados y privados pagados de cualquier tipo. Esto tiene relación con lo observado en la caracterización del proceso de búsqueda de docentes, en el cual algunas redes declaran realizar un trabajo expreso para atraer docentes “jóvenes” provenientes de establecimientos de la



misma red, o de Instituciones de educación superior con las cuales tienen convenio.<sup>15</sup> Esta caracterización también sugiere que la postulación on-line que se implementa en una de las redes más grandes aquí estudiadas, probablemente potencia este sesgo en la edad de los postulantes, en tanto que postulantes jóvenes pueden estar más familiarizados con este sistema de postulación.

En segundo lugar los modelos multivariados sugieren que el nivel socioeconómico de origen de los postulantes (medido a través del nivel socioeconómico del establecimiento de egreso de educación media) está directa y significativamente asociado con el nivel de copago del establecimiento al que postulan. Además se observa una mayor representación de docentes de origen socioeconómico más bajo en municipios y redes en relación a establecimientos pagados y de alto copago.

En términos de formación inicial de los postulantes, el ordenamiento es igualmente dramático. Establecimientos pagados tienen mucho mayores posibilidades de recibir postulaciones de docentes egresados de Universidades con un nivel alto de acreditación. Del mismo modo, establecimientos subvencionados de copago bajo o nulo tienen mucho menores chances de recibir postulaciones de docentes así formados. Es más común encontrar postulantes egresados de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica en municipios y en establecimientos subvencionados de copago bajo y nulo. Todo esto indica que los distintos contratadores, más allá de sus preferencias y de las características que ellos consideran que son esenciales para contratar un “buen” docente, dada las necesidades particulares de contratación, enfrentan un pool de contratación que es internamente homogéneo y muy diferente al pool de contratación entre el cual otro tipo de contratadores puede elegir a sus docentes.

Un **tercer objetivo específico** de esta investigación ha sido *indagar sobre la propensión de los distintos sostenedores por contratar profesores de distintas características, dentro de un pool dado de postulantes*. El hallazgo más relevante en este aspecto es que, una vez que se controla por el ordenamiento sistemático en las postulaciones, **el ordenamiento en las contrataciones** en base a afinidad cultural y formación inicial docente **desaparece**. La estimación de la probabilidad de ser efectivamente contratado, controlando por este ordenamiento de postulantes descrito en la sección anterior, sugiere que todos los contratadores se inclinan por contratar postulantes mujeres y egresados de universidades con niveles altos de acreditación, a la vez que no existen preferencias significativas por postulantes de uno u otro origen social. Sin embargo, y lo que resulta más interesante de este ejercicio, es que esta preferencia por docentes de mejor formación inicial no es mayor ni menor para distinto tipo de contratantes, ni para contratadores en establecimientos de mayor copago o mayor nivel socioeconómico.

En este sentido, los “filtros” que los contratadores de establecimientos de nivel socioeconómico y copago más alto dicen aplicar en el proceso de decisión de contrataciones, relacionados a los lugares de formación docente y rendimiento en pruebas de selección universitaria, no es una estrategia real de “descrime” en el contexto nacional. Es decir, esta mayor preferencia declarada por individuos de ciertas instituciones no se refleja en las características de las contrataciones una vez que se toma en cuenta las características de las postulaciones.

Un **cuarto objetivo** de nuestra investigación ha sido identificar las fortalezas y los nudos críticos en el proceso de contratación, distinguiendo las tendencias en los distintos tipos de contratadores. Este estudio documenta y caracteriza los procesos de búsqueda y contratación de docentes en distintos tipos de entidades contratadoras. En general encontramos que los procesos de búsqueda y contratación son

---

<sup>15</sup> La existencia de convenio entre establecimientos e Instituciones formadoras de docentes es un hallazgo muy relevante sobre el cual volveremos más adelante.

extremadamente variados y van desde sistemas muy simples e informales, donde un número muy reducido de actores dilucida entre un par de postulantes, a procesos muy complejos donde un aparataje de profesionales dilucida en base a CV y a entrevistas y observaciones de clases entre un número muy grande de postulantes (es necesario destacar en todo caso, que la entrevista personal es un elemento transversalmente utilizado, no así la entrevista psicológica y menos aún la observación de clases). En general existe un patrón claro, donde las redes son las que presentan procesos por lejos más complejos, seguidas por los colegios privados pagados que, a menor escala, presentan procesos igualmente complejos. Por el contrario, los establecimientos de menor nivel socioeconómico y menor copago presentan procesos muy poco complejos. El caso de los municipios es muy variable.

Respecto de los nudos críticos en el proceso de contratación se destacan i) la autonomía de directores en el proceso, ii) las etapas del proceso que siguen los distintos tipos de establecimientos, iii) los criterios para seleccionar profesores que se privilegian, y iv) la dificultad para contratar profesores.

Respecto de la autonomía de directores, en establecimientos municipales y redes, el proceso y la elección generalmente se hacen a nivel central, con la diferencia de que las redes suelen darles mayor capacidad de elección a los directores. Otra diferencia entre las redes de colegios y los establecimientos municipales, es que en las redes tiende a existir mayor grado de selectividad y mayor recepción de profesores jóvenes. Si bien en teoría, los establecimientos municipales no tienen mayor capacidad de participar en los procesos de selección llevados a cabo por la administración central, en la práctica existe un dialogo en el cual el director del establecimiento puede proponer o negar candidatos. Se observa que en aquellos establecimientos municipales que han desarrollado una mayor capacidad de gestión, los directores tienen mayor autonomía en el proceso de contratación de profesores.

En cuanto a las etapas que conforman el proceso de selección, todos los establecimientos del estudio, incluso aquellos con menores recursos, complementan lo que observan en el currículum con al menos una entrevista presencial. Es ahí donde se distinguen inicialmente el perfil del postulante y sus habilidades blandas. Salvo algunos establecimientos subvencionados independientes, la entrevista psicológica también es una etapa bastante institucionalizada y transversal dentro de la postulación para un cargo docente. La observación de una clase demostrativa, en cambio, es bastante menos común, y viene a ser el hito que marca la diferencia entre los procesos de contratación de los distintos establecimientos investigados, ya que se incorpora en los establecimientos que tienen mayores recursos y grado de selectividad.

Un tercer nudo crítico son los criterios para seleccionar profesores que se privilegian. En general existe una preferencia por egresados de instituciones tradicionales, más selectivas y de mayor trayectoria. También existe una postura muy clara de tratar de evitar contratar a egresados de institutos profesionales o egresados de universidades no acreditadas. Se observa también la relevancia de la "afinidad socio-cultural" entre el docente que postula al cargo y el establecimiento en el que se va a desempeñar, en términos por ejemplo de experiencia educativa o laboral previa y afiliación religiosa entre otros.

Por último, un nudo especialmente crítico en el proceso es la dificultad general para atraer y contratar profesores, sobre todo aquellos considerados como "buenos". De acuerdo a los que contratan profesores, los establecimientos particulares pagados logran atraer a los mejores profesores principalmente gracias a sus altos salarios. En un contexto en que hay una gran masa de profesores e incertidumbre respecto a la calidad de su formación, existen bajas probabilidades de que los colegios de menos prestigio y recursos puedan atraer a los profesores bien evaluados. Esto tiene que ver

con la dificultad del ambiente y el grado de vulnerabilidad de los alumnos, pero principalmente por los bajos sueldos que ofrecen. En este sentido el prestigio de una institución, se asocia directamente con el nivel de renta que ofrece a su profesorado.

Como **quinto objetivo específico** esta investigación se propuso explorar sobre la evaluación que hacen los supervisores respecto a las fortalezas y debilidades en el desempeño de los profesores recién contratados con poca o nula experiencia previa, de las estrategias de inducción que se llevan a cabo dentro de las escuelas y las actividades destinadas a retener o a desvincular a profesores.

Los contratadores utilizan variados criterios de selección, siendo relevante la institución de egreso, el perfil valórico, los contactos y referencias, y la estabilidad en trabajos anteriores. En establecimientos más vulnerables, se tiende a valorar la experiencia laboral previa en contextos similares. En cuanto a la institución de egreso, existe una preferencia marcada por universidades tradicionales, y una mirada sumamente negativa de los institutos que imparten pedagogía. Estas visiones son reiteradas particularmente dentro de establecimientos de nivel socioeconómico medio y alto. Provenir de un instituto es en algunos establecimientos razón para ser inmediatamente descartado, mientras que en establecimientos de menor nivel socioeconómicos, son el principal grupo de profesores que llegan a trabajar.

A pesar de que los análisis cuantitativos no arrojan una preferencia marcada por contratar docentes recién egresados, el análisis cualitativo refleja que los directores y UTPs tienen una alta valoración por los profesores recién egresados. Los atributos más valorados de estos profesores son la vocación y el trato hacia los niños (probablemente debido a que están menos expuestos al burn-out docente de profesores con más experiencia), la facilidad para aprender, la apertura a ser corregidos y la adaptabilidad al proyecto educativo en el que se inserta, la posibilidad de que lleguen con nuevos métodos o tecnologías educativas al aula (elemento altamente valorado sobretodo en establecimientos de nivel socioeconómico bajo), y finalmente el hecho de que suelen aceptar sueldos más bajos, particularmente en colegios con menos presupuesto.

Los contratadores detectan ciertas debilidades en los profesores recién egresados, como la falta de preparación y el mal manejo de contenidos y de la normativa vigente. Quizás la falencia más mencionada y transversal en este estudio, es el deficiente manejo de grupo y los problemas de autoridad que tienen los profesores jóvenes frente a sus alumnos. Pese a que esto es resaltado por entrevistados de todo tipo de establecimientos, presenta testimonios más claros en los contextos de menor nivel socioeconómico. Un factor que es visto como un problema que interfiere el proceso de aprendizaje, son las relaciones excesivamente horizontales que establecen los profesores jóvenes con sus alumnos, pues según los entrevistados los alumnos perciben inmediatamente cuándo el profesor se siente seguro en su cargo. Estos problemas para ejercer una disciplina suficiente en el aula se radicalizan en contextos vulnerables, cuando al poco manejo del profesor se agregan problemas adicionales asociados a la vulnerabilidad de los alumnos.

Un hallazgo interesante corresponde a la falta de preparación para el manejo de la diversidad dentro de la sala de clases, común entre los recién egresados. En general se apunta que la formación inicial es excesivamente teórica para un tipo de alumno determinado, cuando la realidad de la sala de clases es otra. La planificación de la clase es otra debilidad común. El manejo de los tiempos, saber estructurar el contenido es un problema reiterado.

Sumado a este tipo de problemas que se dan en la interacción profesor-alumno, los encargados de contratar profesores jóvenes también destacan problemas de ausentismo y falta al cumplimiento de las tareas asignadas. Se observa entre algunos recién egresados, menos disciplina profesional que entre los más antiguos lo que

genera problemas administrativos dentro del colegio. Finalmente, otra rama de problemas en la evaluación de los profesores jóvenes tiene que ver con la convivencia con los profesores más antiguos. Se dificulta un trabajo colaborativo dentro del colegio cuando los profesores con más experiencia se ven amenazados por la figura del profesor joven y bien evaluado.

Por otro lado, los jóvenes “moldeables” y “dóciles” de los que hablan los entrevistados también pueden aprender las malas prácticas de los profesores con mayor antigüedad, generándose un proceso de aprendizaje poco virtuoso.

Respecto de las estrategias para retener profesores, sobre todo los recién egresados, los entrevistados destacan las estrategias de introducción y procesos de inducción, de aumentos salariales, y cuidados laborales especiales. A los profesores nuevos se les suele recibir con un proceso introducción e inducción. La inducción ocurre de forma formal principalmente en establecimientos particulares pagados y en red. Existen también procesos espontáneos de inducción, producto de un favorable ambiente laboral y un sentido de cooperación entre el cuerpo docente. Respecto a aumento de salarios, existen establecimientos donde el profesor destacado puede entrar a negociar un sueldo nuevo, o bien recibir un bono. Lo anterior es una práctica de rutina únicamente en establecimientos particulares pagados, y ocurre de forma excepcional en otros. Por último en cuanto a cuidados específicos para profesores recién egresados, hay establecimientos que ofrecen mayor nivel de acompañamiento, y dentro de lo posible, esperar un tiempo para otorgarle una jefatura.

A manera de resumen, los resultados expuestos sugieren que el alto ordenamiento de postulaciones impone una de las restricciones más importantes al proceso de contratación. Los contratadores reconocen esta situación al plantear que, uno de las principales dificultades en el proceso de contratación, es lograr atraer “buenos” candidatos. Los salarios fueron mencionados como un factor explícito responsable de esta dificultad. Por otro lado, las condiciones laborales en establecimientos más vulnerables, y la menor preparación de los docentes, aparecen en el análisis de las trayectorias laborales factores que desincentivan la permanencia en el empleo. Esto se convierte en una piedra de tope para la contratación en contextos vulnerables, que ofrecen trabajos en contextos difíciles y que relativamente reciben más postulantes con preparación inicial más deficitaria. La escasa preparación de las instituciones formadoras de docentes para enseñar en contextos diversos también aparece como un factor que dificulta la atracción de profesores bien preparados en estos contextos.

El ordenamiento no aleatorio de las postulaciones en establecimientos de distintas características puede estar asociado a distintas capacidades de los establecimientos en la fase inicial de reclutamiento de profesores, una vez que se generan vacantes. Algunos establecimientos pueden ser más efectivos en su capacidad de atraer a buenos postulantes a través por ejemplo de buenos sistemas de prácticas docentes o convenios con universidades. El análisis cualitativo de casos muestra que hay algunos establecimientos, de nivel socioeconómico medio y alto, que tienen procesos de práctica más formalizados, en que los estudiantes en práctica se integran profesionalmente al establecimiento una vez egresados. Estos establecimientos presentan menos dificultad a la hora de contratar y tienen un pool más diverso de postulantes cuando se presentan vacantes.

Los datos muestran que también hay diferencias en el proceso de contratación de distinto tipo de establecimientos en cuanto a las etapas del proceso de contratación y en especial en la evaluación de los postulantes. El análisis cualitativo muestra que las etapas de revisión de currículums y entrevistas personales son etapas relativamente generalizadas en todos los establecimientos. Salvo algunos establecimientos subvencionados independientes, la entrevista psicológica también es una etapa bastante institucionalizada. La observación de una clase demostrativa, en cambio, es

bastante menos común y es el hito que marca la diferencia entre los procesos de contratación de los distintos establecimientos investigados. Es una práctica asociada más a las redes grandes, corporaciones de mayor nivel socioeconómico y establecimientos particulares pagados. Esto muestra mayores habilidades en la gestión del proceso de contratación de establecimientos con mayores recursos, ya que existe evidencia que muestra que la observación de clases en el proceso de contratación es una práctica fuertemente asociada a la calidad de dicho proceso.

A manera de resumen, la tabla 11 a continuación ofrece un diagrama de los objetivos y ejes sobre los cuales se obtienen los resultados más interesantes, indicando las unidades de análisis y fuentes de información para cada uno.

Tabla 11. Diagrama de principales ejes de resultados para cada objetivo

Objetivo	Unidad de análisis	Fuentes de información	Ejes de principales resultados
1. Cuantificar el flujo de contratación de profesores en la última década, y caracterizar las condiciones laborales que enfrentan estas nuevas contrataciones.	Docentes que llevan un año o menos en establecimiento	Datos secundarios (MINEDUC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciado dinamismo de nuevas contrataciones en distinto tipo de entidades contratadoras.</li> <li>- Diferencias importantes en las condiciones laborales ofrecidas por distintas entidades contratadoras. Incluida una diferenciada capacidad de retención de las nuevas contrataciones.</li> <li>- Ordenamiento en la distribución de las nuevas contrataciones, tanto respecto al origen social de los contratados como a atributos académicos y de formación.</li> </ul>
2. Evaluar el grado de variedad de postulaciones recibidas por contratadores de distintas tipo, en relación a características sociodemográficas, de formación y de experiencia de los docentes postulantes a los cargos ofrecidos.	Postulantes	Datos primarios (sistematización de CV)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentración de postulantes en cierto tipo de entidades contratadoras</li> <li>- El nivel socioeconómico de los postulantes está directa y significativamente asociado al nivel de copago de los establecimientos.</li> <li>- La institución FID de origen marca el ordenamiento de las postulaciones.</li> <li>- Todo esto indica que los distintos contratadores enfrentan un pool de contratación que es internamente homogéneo y muy diferente al pool de contratación entre el cual otro tipo de contratadores puede elegir a sus docentes.</li> </ul>
3. Indagar sobre la propensión de los distintos sostenedores por contratar profesores de distintas características, dentro de un pool dado de postulantes.			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una vez que se controla por el ordenamiento en las postulaciones, el ordenamiento en las contrataciones en base a afinidad cultural y formación inicial docente desaparece.</li> </ul>
4. Identificar las fortalezas y los nudos críticos en el proceso de contratación, distinguiendo las tendencias en los distintos tipos de contratadores.	Entidades contratadoras	Entrevistas directores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se observa que los procesos de búsqueda y contratación son extremadamente variados y van desde sistemas muy simples e informales a procesos muy complejos donde un aparato de distintos profesionales se involucra en el proceso.</li> <li>- Nudos críticos en el proceso de contratación: i) la autonomía de directores en el proceso, ii) las etapas del proceso que siguen los distintos tipos de establecimientos, iii) los criterios para seleccionar profesores que se privilegian, y iv) la dificultad para contratar profesores.</li> </ul>
5. Indagar sobre la evaluación que hacen los supervisores respecto a las fortalezas y debilidades en el desempeño de los profesores recién contratados con poca o nula experiencia previa, de las estrategias de inducción que se llevan a cabo dentro de las escuelas y las actividades destinadas a retener o a desvincular a profesores.	Escuelas donde se insertan los nuevos docentes	Entrevistas jefes de UTP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A pesar de que los análisis cuantitativos no arrojan una preferencia marcada por contratar docentes recién egresados, el análisis cualitativo refleja que los directores y UTPs tienen una alta valoración por los profesores recién egresados.</li> <li>- Los contratadores detectan ciertas debilidades en los profesores recién egresados, como la falta de preparación y el mal manejo de contenidos y de la normativa vigente. Algunas de las falencias más mencionada son: el deficiente manejo de grupo, problemas de autoridad y la falta de preparación para el manejo de la diversidad dentro de la sala de clases</li> <li>- Entre las estrategias para retener profesores, sobre todo los recién egresados, los entrevistados destacan las estrategias de introducción y procesos de inducción, de aumentos salariales, y cuidados laborales especiales.</li> </ul>

## 6.2 ¿Qué sugieren estos hallazgos al diseño de las políticas públicas?

La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (informe MacKinsey, 2010); en este sentido, los sistemas educativos con más alto desempeño han comprendido que una de sus principales tareas radica en atraer a las personas más aptas para ejercer la docencia y reclutar a sus docentes de entre los mejores graduados de la educación secundaria: el primer 5 por ciento en Corea del Sur, el 10 por ciento superior en Finlandia y el 30 por ciento superior en Singapur y Hong Kong. En esta misma línea, en Estados Unidos, los programas rápidos de formación de docentes (Boston Teacher Residency, New York Teaching Fellows y Chicago Teaching Fellows), buscan reclutar a los graduados de las principales universidades (Barber et al, 2007).

La evidencia que se provee en este estudio se enmarca en un escenario distinto, donde, a pesar de los esfuerzos recientes que se han hecho en Chile por atraer buenos candidatos a la docencia (a través de iniciativas públicas como la Beca Vocación de Profesor y Elige Educar), estos rara vez corresponden a los mejores graduados de educación media. En este sentido, quien ejerce la tarea de seleccionar al docente debe saber que no ha existido un proceso de selección previo, por lo que es posible que sus postulantes sean menos que idóneos para ejercer la docencia. Para enfrentar esta situación, los criterios y filtros utilizados con el fin de identificar a los docentes más adecuados se tornan aún más críticos.

Como se mencionó anteriormente las políticas públicas se han orientado recientemente a atraer mejores docentes a la profesión. Este es el caso de la beca vocación de profesor que establece como requisito ciertas condiciones académicas para ingresar a la carrera de pedagogía, o del proyecto de ley de carrera docente que incorpora incentivos monetarios a profesores de buen desempeño que estén ingresando a ejercer la docencia. Sin embargo, las políticas no se han enfocado de manera suficiente ni explícita a incentivar a los buenos docentes para que se inserten y permanezcan en establecimientos vulnerables, lo que es extremadamente relevante dada la evidencia acerca de la distribución no aleatoria de los profesores en distinto tipo de establecimientos y de cómo este fenómeno contribuye aún más a la documentada segmentación del sistema escolar.

En este sentido, una primera sugerencia de política radica en la necesidad de “desordenar” las postulaciones a cargos docentes. El estudio sugiere que es necesario implementar medidas para que todas las entidades contratadoras accedan a postulantes a cargos docentes altamente capacitados. Estos incentivos se pueden generar a través de incentivos, compensaciones salariales o de condiciones de trabajo –menos horas lectivas, cursos más pequeños, etc.- asociadas a trabajar en contextos vulnerables. Una opción alternativa es incentivar los vínculos entre establecimientos vulnerables e instituciones formadoras de docentes altamente selectivas que permita la inserción laboral de egresados de estas instituciones en estos establecimientos vulnerables.

Es importante destacar que las políticas que se han implementado hasta ahora tienden a generar incentivos a los profesores, más que a los contratadores. De acuerdo a los resultados de nuestro estudio, estas políticas deben complementarse con otras, orientadas a fortalecer los procesos de reclutamiento de profesores, que apoyen a los establecimientos educacionales, sobre todo a los más vulnerables, a potenciar buenas prácticas en el proceso de reclutamiento, selección y contratación de docentes. A continuación mencionamos posibles líneas de política en esta área.

Una línea de políticas es otorgar apoyos en gestión, bonos o incentivos monetarios con el objetivo de potenciar las capacidades de los establecimientos en la fase inicial de

reclutamiento de profesores, una vez que se generan vacantes. Por ejemplo, el estudio provee evidencia respecto a la importancia de las prácticas profesionales y alianzas con instituciones de formación inicial, como forma de atraer a buenos postulantes, práctica que puede ser potenciada dentro de los establecimientos. Este apoyo inicial podría diversificar y elevar la “calidad” del pool de postulantes que tiene cada establecimiento, municipalidad o red, para seleccionar a sus futuros profesores. Al respecto, estudios internacionales muestran que los establecimientos que generan lazos formales con instituciones de formación superior que comparten visiones religiosas o filosóficas son más exitosos para atraer y reclutar docentes (Egalite et al, 2014). Así, si los establecimientos chilenos son capaces de generar redes con las instituciones que, según su parecer, forman a los docentes más idóneos para la realidad del establecimiento, enfrentarán un proceso de contratación más exitoso, generando procesos de contratación no abiertos y evitando tener que depender en exceso de la ruta tradicional de búsqueda basado en avisos en prensa.

Una segunda línea de políticas estaría enfocada en etapas posteriores del proceso, como lo son los procesos de selección y evaluación de los postulantes. La evidencia internacional, indica que en procesos abiertos de contratación de profesores usualmente consiste de dos instrumentos: la información contenida en el CV y la entrevista de selección (Stronge and Hindman, 2003). A diferencia de Chile, el CV presentado por el postulante a cargos docentes en establecimientos educacionales de Estados Unidos es bastante informativo, en tanto además de datos sociodemográficos y académicos, contiene cartas de recomendación y “praxis scores” que indican la calidad del desempeño docente del postulante. En Chile, los contratadores no cuentan con mayor información del postulante en términos de la calidad del desempeño docente, y en general éste se infiere de las credenciales académicas, a excepción de que el postulante haya realizado alguna práctica profesional en el establecimiento

Dos elementos cobran fuerza a partir de esta observación. Por un lado, la importancia de la evaluación de desempeño docente en el proceso de contratación en el caso que el establecimiento no tenga conocimiento previo del postulante. Por otro lado, la importancia de los vínculos entre los establecimientos y las instituciones formadoras, que permitan a los establecimientos tener un conocimiento previo de los potenciales docentes.

Respecto a lo primero, Stronge y Hindman (op cit) plantean que en un mundo ideal, el proceso de selección debiera incluir una observación de desempeño, pero que restricciones presupuestarias y de tiempo previenen que esto se realice a nivel masivo. A pesar de su alto costo, la herramienta de observación de clases se hace indispensable en el contexto chileno que se caracteriza por la baja selectividad en el acceso a la formación inicial para la mayoría de los nuevos docentes. En este contexto, los establecimientos, municipios y redes de mayor vulnerabilidad que reciben una gran proporción de candidatos cuyas credenciales académicas no son garantía de un buen desempeño, debieran contar con apoyo de recursos y profesionales para poder evaluar en el aula el desempeño de los potenciales docentes. Apoyos en gestión por parte del MINEDUC y recursos de la ley SEP se podrían utilizar para estos efectos.

Por otro lado, la entrevista de selección (práctica extendida en el proceso de contratación de docentes en Chile) debiera enfocarse más en aquellos aspectos de los docentes que son indicativos de una mayor efectividad, como por ejemplo la preparación pedagógica y los conocimientos disciplinarios (Darling-Hammond y Youngs, 2002) y menos en la afinidad sociocultural del docente con la comunidad escolar. En nuestro estudio observamos que la entrevista personal se centra excesivamente en observar la afinidad sociocultural entre el docente y el establecimiento. Las políticas debieran orientarse a que



los establecimientos realicen una evaluación comprehensiva y balanceada de sus postulantes.

Para esto, tal como sugieren Stronge y Hindman (op cit), los equipos de selección debieran hacer un trabajo participativo previo para generar e implementar un protocolo que busque identificar y medir estas características de los profesores más efectivos, y confiar menos en la intuición a la hora de contratar. En este sentido, proveer capacitación para preparar estas entrevistas personales de selección, en las cuales un equipo defina las necesidades del establecimiento, las capacidades requeridas en el docente, y la manera en que se observará en la entrevista si existe o no esa capacidad, sería muy efectivo para mejorar la capacidad de determinar cuál de los postulantes es más efectivo.

Un factor que aparece como relevante en nuestro estudio es el poco manejo de grupo y de la diversidad de la sala de clases de los profesores recién egresados y las dificultades adicionales que esto implica cuando además se trabaja en contextos más vulnerables. Una estrategia posible en esta área es apoyar a los profesores principiantes en este aspecto a través de programas de inducción que entreguen acompañamiento y estrategias para trabajar con contextos más vulnerables, además de apoyo pedagógico en las etapas tempranas de la inserción docente que tienen los programas de inducción tradicionales..

Este proceso de inducción con foco adicional en contextos vulnerables es un aspecto que podría incorporarse al proyecto de Ley de Carrera Docente. Otra estrategia posible es enfatizar, en las instituciones formadoras de docentes, la formación teórica y práctica de los futuros docentes respecto a lo que implica trabajar en contextos diversos/ vulnerables. Para ambas estrategias se hace necesario fortalecer el vínculo entre establecimientos e instituciones formadoras de docentes, ya sea para que el proceso de inducción responda a lo aprendido por el docente en s formación, como para que la formación inicial prepare de mejor manera a los docentes para enfrentarse a enseñar en contextos vulnerables.

## 7. Bibliografía.

- Angrist, J. y Pischke, J. (2004). Teacher Testing, Teacher Education, and Teacher Characteristics. *Teacher Quality*, 241-246.
- Bacolod, M. (2007). Who Teaches and Where They Choose to Teach: College Graduates of the 1990s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29 (3), 155-168.
- Ballou, D. (1996). Do Public Schools hire the best applicants? *The Quarterly Journal of Economic*, 97-133.
- Ballou, D. y Podgursky, M. (1998). Teacher Recruitment and Retention in Public and Private Schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17 (3), 393-417.
- Balter, D., y Duncombe, W. (2005). Teacher hiring practices in New York state school districts. Education Finance Research Consortium .
- Banco Mundial (2009). Private Education Provision and Public Finance: The Netherlands. National Center on School Choice, Vanderbilt University.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos (Traducción del Informe McKinsey 2007). PREAL, nº 41.
- Bascope, M., y Meckes, L. (2010). Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: "Características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica". *Boletín CEPPE*
- Belfield, C., & Levin, H. (2005). Privatizing educational choice: Consequences for parents, schools, and public policy. Boulder, CO: Paradigm.
- Berret, D. (2013). 'An Industry of Mediocrity': Study Criticizes Teacher-Education Programs. The chronicle of higher education. Recuperado el 27 de octubre, 2013, de: <http://chronicle.com/article/An-Industry-of-Mediocrity-/139887/>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review Proceedings* , 95 (2), 166-171.
- Boyd, D., Lankford, H., Goldhaber, D., y Wyckoff, J. (2007). The Effect of Certification and Preparation on Teacher Quality. *The future of children*, 17 (1), 45-68.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2010). Analyzing the Determinants of the Matching of Public School Teachers to Jobs: Disentangling the Preferences of Teachers and Employers.
- Bravo, D., Peirano, C. y Falck, D. (2008) Encuesta Longitudinal de Docentes 2005: Análisis y Principales Resultados. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V., y Zarhi, M. (2011). Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos. Santiago.
- CIAE (2014). "El 40% de los profesores nuevos abandona la profesión al quinto año". Comunicaciones CIAE. Extraído el 23 de Enero 2014, de [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&id=460&externo=boletin](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=460&externo=boletin)
- Claro, F., Bennet, M., Paredes, R. & Wilson, T. (2013). Incentivos para estudiar pedagogía: el caso de la beca vocación de profesor. *Estudios Públicos*, 131 (invierno 2013), 37-59.
- Cooper, J. & Alvarado, A. (2006). Preparation, recruitment, and retention of teachers, *Education Policy Series*, IIEP (Unesco), n. 5.
- Corvalán, J., Elacqua, G., y Salazar, F. (2009). El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones. Proyecto FONIDE N° 69.
- Darling- Hammond, L. and Youngs, P. (2002) Defining "highly qualified teachers": What does "Scientifically based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25
- Dirección Nacional Finlandesa de Educación (s.f.). Sistema educativo de Finlandia. Recuperado el 24 de Agosto 2013 de: [http://www.oph.fi/download/124281\\_sistema\\_educativo\\_de\\_finlandia.pdf](http://www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf)
- Egalite, A.; Jensen, L.; Stewart, T. and Wolf, P. (2014) Finding the right fit: recruiting and retaining teachers in Milwaukee choice schools. *Journal of School Choice* 8:113-140
- Elacqua, G. (2010). El Impacto de la elección de escuelas y la política pública sobre la segregación: Evidencia para Chile. Centro de Políticas Comparadas de Educación-UDP.

- ETUCE & EFEE (2012). Recruitment and Retention in the Education Sector: A matter of Social Dialogue. A European project by ETUCE and EFEE Country Case: the Netherlands. European Trade Union Committee for Education. Recuperado el 23 de enero 2014, de [http://etuce.homestead.com/Social\\_Dialogue/VP-2011-001-0160\\_Country\\_Case\\_Netherlands\\_EN.pdf](http://etuce.homestead.com/Social_Dialogue/VP-2011-001-0160_Country_Case_Netherlands_EN.pdf)
- Fundación SOL (2011). El Desalojo de la Educación Pública. Recuperado el 28 de enero de 2014 de: <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/12/Ideas-1-Institucionalidad-y-Desarrollo.pdf>
- Futernick, K. (2012). A possible dream, retaining California teachers. Teacher Center of Quality. CSU.
- Grau, F., Maturana, C., Paterson, M. y Valenzuela, C. (2012). Cómo los establecimientos educacionales escogen a sus profesores: estudio de difusión, selección y contratación de docentes en la región metropolitana. Ingeniería UC Propone. Recuperado el 27 de Octubre, 2013, de: <http://www.politicaseducativasuc.cl/wp-content/uploads/2011/03/C%C3%B3mo-los-establecimientos-educacionales-escogen-a-sus-docentes-Informe-largo-final-1.pdf>.
- Guarino, C., Santibañez, L., Daley, G. y Brewer, G. (2004). A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention.
- Gutiérrez, G. (2011). Análisis de la propuesta de implementación de una Prueba de Conocimiento obligatoria para egresados de Carreras de Educación. Santiago, Chile: Coordinador Área Educación, Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hanushek, E. y Rivkin, S. (2007). Pay, Working Conditions, and Teacher Quality. The future of children, 17 (1), 69-86.
- Harris, D., Rutledge, S., Ingle, W. y Thompson, C. (2010). Mix and match: what principals really look for when hiring teachers. American Education Finance Association, 228-246.
- Jacob, B. y Lefgren, R. (2005). Principals as Agents: Subjective Performance Measurement in Education. NBER Working Paper No. 11463.
- Jacob, B. (2007). The Challenges of Staffing Urban Schools with Effective Teachers. Future Child, 17(1), 129-153.
- Kim, E. (2006). Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur. Revista de Educación, 141-164.
- Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2002). Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis. Educational Evaluation and Policy Analysis (24), 37-62.
- Liu, E., y Johnson, S. M. (2006). New Teachers' Experiences of Hiring: Late, Rushed, and InformationPoor. Educational Administration Quarterly , 42 (3), 324-360.
- Loeb, S., Kalogrides, D., y Beteille, T. (2011). Effective Schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention.
- McKinsey and Company (2010). Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching - See more at: <http://mckinseysociety.com/closing-the-talent-gap/#sthash.d23UCiIS.dpuf>
- Ministerio de Educación. (s.f.). Minuta explicativa Ley de Calidad y Equidad de la Educación.
- Ministerio de Educación. (s.f.). Proyecto de Ley Nueva Carrera Docente Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional Docente.
- Ministerio de Educación. (s.f.). Estadísticas 2011. Sistema de Información de Educación Superior.
- Ministerio de Educación (2012). Ingreso al mercado laboral y resultados en la evaluación docente de los titulados de pedagogía 2007 – 2010, Centro de Estudios MINEDUC, Mayo de 2012.
- Ministerio de Educación (2013). Resultados prueba INICIA 2012. Rescatado el 27 de Octubre, 2013, de: [http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100\\_RESULTADOS\\_EVALUACION\\_INICIA.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100_RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf)
- Mizala, A. (2011). Determinantes de la elección y deserción en la carrera de Pedagogía. Proyecto FONIDE F511059.
- National Council of Teacher Quality (2013). Recuperado el 27 de octubre 2013, de [http://www.nctq.org/dmsView/Teacher\\_Prep\\_Review\\_2013\\_Report](http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2013_Report).
- NCEE (s.f.). Netherlands Teacher and Principal Quality. Center of International Education Benchmarking. Extraído el 23 de enero 2014 de: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-teacher-and-principal-quality/>

- Ortiz, M. (2014). Elige Educar: "La beca vocación de profesor no es un incentivo suficiente". Entrevista radio ADN. Rescatada el 20 de enero 2014: <http://www.adnradio.cl/noticias/nacional/elige-educar-la-beca-vocacion-de-profesor-no-es-un-incentivo-suficiente/20140117/nota/2057446.aspx>
- Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C., y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial de docentes y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Centro de Políticas Públicas, UC., Santiago.
- Paredes, R., F. Bogolasky, V. Cabezas, R. Rivero, y M. Zahri (2013). Los Determinantes del Primer Trabajo para Profesores de Educación Básica en la Región Metropolitana. Proyecto FONIDE N°: F611105.
- Raudenbush, S. y A. Bryk (2002) Hierarchical Linear Models. London, SAGE
- República de Chile. (2013). Código del Trabajo. Santiago.
- República de Chile. (Actualizado al 26 de Febrero de 2011). Estatuto Docente. Santiago.
- Romaguera, P. & Mizala, A. (2004). School and teacher performance incentives: The Latin American experience. *International Journal of Educational Development* 24 (2004) 739–754.
- Ruffinelli, A. y Guerrero A. (2009) Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica, *Calidad en la Educación*, n.31, 19-44.
- Sánchez, M., Gutiérrez, G., Hochschild, H., Medeiros, M., Ortiz, M., Sepúlveda, M. (2013). Mercado de profesores en el sistema escolar urbano chileno. *Revista Calidad en la Educación*, segundo semestre 2013, 156-194.
- Stronge, J. and Hindman, J. (2003) "Hiring the best Teachers" *Educational Leadership* 60(8) 48-52
- Toledo, G. y Valenzuela, J. (2012). Ordenamiento de los profesores y estudiantes entre y dentro de los establecimientos educacionales: el caso de Chile. *Serie de Documentos de Trabajo Universidad de Chile*, n. 368.
- Valenzuela, J., Sevilla, A., Bellei, C., De los ríos, D. (2010). Remuneraciones de los docentes en Chile: Resolviendo una aparente paradoja. *Documentos de orientación para políticas públicas (ICM)*.