



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

Los Determinantes del Primer Trabajo para Profesores de Educación Básica en la Región Metropolitana

Investigador Principal: Ricardo Paredes M.
Investigadores Secundarios: Francisca Bogolasky F.
Verónica Cabezas G.
Rosario Rivero C.
Magdalena Zahri G.

Institución Adjudicataria: Pontificia Universidad Católica de Chile
Proyecto FONIDE N°: F611105

Enero 2013

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

FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Sexto Concurso FONIDE - 2011

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Marzo 2012

Término del Proyecto: Enero 2013

Equipo Investigación: Ricardo Paredes (Investigador Principal), Francisca Bogolasky, Verónica Cabezas, Rosario Rivero, Magdalena Zahri.

Monto adjudicado por FONIDE: \$24.970.000

Presupuesto total del proyecto: \$24.970.000

Incorporación o no de enfoque de género: Si.

Comentaristas del proyecto: Carolina Flores (Pontificia Universidad Católica de Chile)

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 4066073. E-mail: fonide@mineduc.cl

Índice Informe

1.	Introducción	8
2.	Antecedentes.....	10
2.1.	Relevancia de los Profesores y Equidad.....	10
2.2.	Asignación de Profesores.....	12
2.3.	Factores relacionados con la oferta docente y la búsqueda de empleo de los profesores	16
2.4.	Contexto en Chile	21
3.	Preguntas Centrales de la Investigación.....	22
4.	Descripción del primer empleo usando Base de Idoneidad Docente y Encuesta Longitudinal Docente	23
4.1.	Base de Idoneidad Docente 2011.....	24
4.2.	Base Longitudinal Docente 2003-2009	27
5.	Metodología.....	28
5.1.	Cualitativa.....	29
5.1.1.	Diseño Muestral Cualitativo Docentes.....	29
5.1.2.	Instrumentos de recolección de información y análisis de las entrevistas cualitativo docentes.....	31
5.1.3.	Diseño Muestral Cualitativo Directores.....	37
5.1.4.	Instrumento de Recolección Cualitativo Directores	37
5.1.5.	Análisis	41
5.2.	Estudio Cuantitativo.....	41
5.2.1.	Diseño Muestral	41
6.	Resultados Estudio Cualitativo Docentes.....	42
6.1.	Educación Superior	42
6.1.1.	Razones por las que estudiaron pedagogía	42
6.1.2.	Formación inicial en pedagogía.....	46
6.2.	Descripción proceso de búsqueda del primer trabajo en establecimientos educativos.....	50
6.2.1.	Medios a través de los cuales los docentes se informan de la oferta disponible 50	
6.2.2.	Proceso de postulación al primer trabajo.....	51
6.2.3.	Proceso de selección que realizan los establecimientos educativos	57
6.2.4.	Proceso de selección que realizan los docentes	59
6.3.	Evaluación de la primera experiencia laboral.....	61
6.4.	Influencia de la primera experiencia laboral en futuras búsquedas de empleo... 67	
6.5.	Factores que incidirían en la disposición para trabajar en establecimientos vulnerables.....	68
7.	Resultados Estudio Cualitativo a Directores	70
7.1.	Contexto	70
7.2.	Descripción del proceso que desarrollan los establecimientos para contratar a nuevos docentes	71
7.2.1.	Proceso de difusión.....	72
7.2.2.	Proceso de selección	75
7.2.2.1.	Etapas del proceso de selección	76
7.2.2.2.	Criterios de selección	80
7.2.2.3.	Planificación del proceso de selección, actores que han diseñado el proceso, y su evolución a lo largo del tiempo	85
7.3.	Evaluación del proceso de selección	87

7.3.1.	Evaluación sobre la cantidad y calidad de los postulantes, y de los docentes seleccionados	87
7.3.2.	Evaluación del proceso de selección en general	91
7.3.3.	Interés en recibir capacitación y/o apoyo de instituciones externas para el proceso de selección de sus docentes	93
7.3.4.	Condiciones laborales y del proceso de selección que deberían cambiar en el establecimiento para atraer a mejores postulantes.....	96
8.	Resultados Cuantitativos	97
8.1.	Análisis Descriptivo.....	97
8.1.1.	Descripción General.....	97
8.1.2.	Formación académica de los Docentes.....	98
8.1.3.	Prácticas Profesionales.....	101
8.1.4.	Contenidos/Énfasis en la Formación Inicial	102
8.1.5.	Proceso de Búsqueda de Empleo	105
8.1.6.	Proceso de Selección.....	119
8.1.7.	Evaluación de la Primera Experiencia Laboral y Efecto en las Decisiones Futuras Laborales	124
8.2.	Relaciones Condicionadas	129
9.	Resultados y Conclusiones.....	140
9.1.	Resultados Generales sobre la Distribución Inicial de Docentes en el Sistema	140
9.2.	Resultados Generales sobre el Proceso de Búsqueda de Empleo	141
9.3.	Resultados Generales sobre el Proceso de Postulación.....	142
9.4.	Resultados Generales sobre el Proceso de Selección por parte de los Establecimientos	144
9.5.	Resultados Generales sobre la Importancia de la Formación Inicial	144
9.6.	Resultados Generales sobre la relevancia de Factores Pecuniarios y No Pecuniarios en el Proceso de Elección.....	145
9.7.	Resultados Generales sobre la importancia de la Primera Experiencia Laboral sobre la trayectoria laboral futura del docente	146
10.	Propuestas de Política Pública.....	147
11.	Referencias.....	153
12.	Anexos	161
	Anexo 1. Descripción del primer empleo según características de los docentes, usando Base de Idoneidad Docente.....	161
	Anexo 2. Descripción del primer empleo según características de los docentes, usando Encuesta Longitudinal Docente	164
	Anexo 3. Pauta de entrevista a profesores	181
	Anexo 4. Pauta de entrevista a directores.....	187
	Anexo 5. Cuestionario análisis cuantitativo Profesores	191
	Anexo 6: Etapas del Proceso de Selección.....	210

Índice de Tablas

Tabla 1: Tipo de título según tipo de dependencia (%).....	24
Tabla 2: Tipo de institución de la que el profesor recibe el título según dependencia (%)	25
Tabla 3: Descripción General de la Muestra Cualitativa	30
Tabla 4: Descripción de la muestra cualitativa respecto al género	30
Tabla 5: Descripción de la muestra cualitativa, establecimiento egreso	30
Tabla 6: Relación entre PSU y establecimiento de egreso de enseñanza media	30
Tabla 7: Descripción de la muestra cualitativa respecto a las universidades que estudiaron pedagogía.....	31
Tabla 8: Operacionalización Pauta Entrevista Docentes	32
Tabla 9: Descripción general muestra cualitativa directores.....	37
Tabla 10: Operacionalización Entrevista Directores	38
Tabla 11: Tamaño del universo y muestra a la que se le aplicó el cuestionario	42
Tabla 12: Tipo de contrato de trabajo por dependencia del primer empleo	98
Tabla 13: Distribución de las características académicas observables de los docentes según la dependencia del establecimiento su primer empleo	99
Tabla 14: Criterios que la institución utilizó para asignar la práctica, desde la perspectiva de los docentes (%) N=197.....	101
Tabla 15: Evaluación por parte de los docentes a diferentes ámbitos del establecimiento en que realizaron la práctica profesional. (N=325).....	102
Tabla 16: Porcentaje de docentes que declaran estar “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” frente a afirmaciones respecto a sus estudios de pedagogía.....	104
Tabla 17: Porcentaje de docentes que declaran estar “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” con que la carrera de educación que estudiaron incentivara a trabajar en determinados tipos de establecimientos.....	106
Tabla 18: Medios o contactos utilizados por los docentes para informarse sobre los establecimientos que están buscando docentes para contratar (Respuesta múltiple)....	107
Tabla 19: Establecimientos donde el docente declara que no quería trabajar antes de encontrar su primer empleo, según dependencia del establecimiento de su primer empleo (% en relación a dependencia del primer empleo) (Respuesta múltiple).....	108
Tabla 20: Principal dependencia de establecimiento de postulación, según la dependencia del primer empleo	109
Tabla 21: Percepción de los docentes sobre el número de trabajos disponibles al momento de postular de acuerdo a sus intereses.....	110
Tabla 22: Número promedio de postulaciones, llamados a entrevistas y ofertas recibidas de todos los docentes, según la dependencia de postulación.....	110
Tabla 23: Número de postulaciones totales de los docentes, según la dependencia de su primer empleo.....	111
Tabla 24: Número promedio de postulaciones, llamados a entrevistas y ofertas recibidas por los docentes, según dependencia administrativa y por dependencia administrativa de su primer empleo	113
Tabla 25: Número promedio de postulaciones, llamados a entrevistas y ofertas recibidas por los docentes, según dependencia administrativa y por NSE de su primer empleo...	113
Tabla 26: Tabla de frecuencias para ratio de ofertas/postulaciones según la dependencia del primer empleo de los docentes	114
Tabla 27: Tabla de frecuencias para ratio de ofertas/postulaciones según el puntaje PSU del docente	114

Tabla 28: Porcentaje de docentes que declaran haber tenido “suficiente” o “mucho” información al momento de la entrevista sobre el establecimiento al que después ingresarían a trabajar, por dependencia del primer empleo	115
Tabla 29: Documentos y/o antecedentes solicitados por el establecimiento para poder postular (Respuesta múltiple)	117
Tabla 30: Actividades en las que participan los docentes durante el proceso de selección (Respuesta múltiple) (%)	118
Tabla 31: Influencia de las entrevistas durante el proceso de selección en el interés del docente por trabajar en dicho establecimiento	119
Tabla 32: Porcentaje de docentes que declaran que tuvo “Significativa Influencia” o “Gran Influencia” los siguientes elementos en la decisión del docente de querer trabajar en su primer establecimiento (primer empleo) (%)	121
Tabla 33: Porcentaje de docentes, dentro de cada clasificación, que señalan las tres principales razones que más lo motivaron para optar por trabajar en dicho establecimiento (%).....	123
Tabla 34: Razones que incluyen en la salida del primer empleo (Respuesta múltiple)... ..	124
Tabla 35: Porcentaje de docentes que indican “me interesa” y “me interesa mucho” su interés de que su próximo empleo tenga ciertas características (%).....	125
Tabla 36: Porcentaje de docentes, dentro de cada clasificación, que después de su primer experiencia laboral señalan los tres principales aspectos en los que se fijarían para seleccionar donde trabajar (%)	126
Tabla 37: Diferencias en la importancia que los docentes le otorgan a las características del empleo, antes y después de haber ingresado al mercado laboral.....	127
Tabla 38: Condiciones que debiesen de mejorar para que los docentes estuviesen interesado en que el próximo colegio que trabajen sea un establecimiento de NSE bajo (dos razones principales).....	128
Tabla 39: Estimación de los Efectos Marginales Probit Ordenado en relación al NSE del Establecimiento del Primer Trabajo, NSE= Bajo, Medio Bajo	131
Tabla 40: Estimación de los Efectos Marginales Probit Ordenado en relación al NSE del Establecimiento del Primer Trabajo, NSE= Medio, Medio Alto	132
Tabla 41: Estimación de los Efectos Marginales Probit Ordenado en relación al NSE del Establecimiento del Primer Trabajo, NSE= Alto	133
Tabla 42: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Dependencia del Colegio del Primer Trabajo, dPr (y=Municipal)/dx.....	135
Tabla 43: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Dependencia del Colegio del Primer Trabajo, dPr (y=Particular Subv)/dx.....	136
Tabla 44: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Dependencia del Colegio del Primer Trabajo, dPr (y=Particular Pagado)/dx.....	137
Tabla 45: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Insatisfacción con su trabajo	138

Tablas Anexos:

Base de Idoneidad Docente:

Tabla A 1: Distribución de menciones según dependencia*	161
Tabla A 2: Puntaje de profesores en la prueba INICIA según grupo socioeconómico del colegio que los emplea por primera vez	161
Tabla A 3: Promedio puntaje SIMCE 4 básico lenguaje según puntaje INICIA	162
Tabla A 4: Promedio prueba SIMCE lenguaje 2011 en cuarto básico de establecimientos de la RM y de establecimientos con al menos un profesor nuevo	162
Tabla A 5: Función principal del profesor según dependencia (%)	163

Encuesta Longitudinal Docente:

Tabla A 6: Características Sociodemográficas de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia	164
Tabla A 7: Probabilidad de Entrar a Trabajar (Primer Trabajo) a Cada tipo de Dependencia (Logit Multinomial)	166
Tabla A 8: Estudios Secundarios de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia	167
Tabla A 9: Educación Superior de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia	167
Tabla A 10: Posgrados, Capacitaciones y Pasantías de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia	169
Tabla A 11: Vocación de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia	169
Tabla A 12: Probabilidad de Entrar a Trabajar (Primer Trabajo) a Cada tipo de Dependencia (Oprobit)	170
Tabla A 13: Características Sociodemográficas de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)	172
Tabla A 14: Estudios Secundarios de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)	172
Tabla A 15: Educación Superior de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)	173
Tabla A 16: Estudios Secundarios de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)	174
Tabla A 17: Vocación de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)	174
Tabla A 18: Beneficios Pecuniarios y No Pecuniarios para Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia	176
Tabla A 19: Beneficios Pecuniarios y No Pecuniarios para Docentes con Alto y Bajo Puntaje PAA/PSU	179

Abstract

Recent research shows that less qualified teachers are more likely to start their careers and continue working in low socio economic status schools. This phenomenon takes place in several countries, and is largely attributed to the problems that high-need schools have with recruiting and retaining teachers. This paper presents initial evidence for Chile about teacher job search and initial allocations in the labor market, and how they correlate with the distribution of some observable teacher attributes. This paper focuses in the process of their first job search as well as in the final match, with especial emphasis on teacher academic background and qualifications.

We use mixed-methods to study the determinants of elementary school teachers' first job. We collect two types of qualitative information. First, from teachers to understand pecuniary and non-pecuniary factors, as well as teacher training characteristics, that correlates with teacher job search. Secondly, from principals, that provides a complementary perspective from the demand side. Additionally, we applied a face-to-face survey to a representative sample of elementary teachers in their first year of experience in the Metropolitan Region (N=340). In accordance with previous literature, we find that teachers with more social capital have lower probability of teaching in vulnerable contexts. Moreover, we find that teacher training programs that provide tools for working in vulnerable contexts increase the probability of teaching in vulnerable contexts. Also, having done field-work in a public school increases the probability of teaching in a public school as first job experience.

Keywords: teacher labor markets, teacher job search, teacher field experience, academic qualifications, school characteristics.

1. Introducción

La evidencia es clara en revelar el importante rol que tiene un profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en sus alumnos (Heckman, 2010). Investigaciones recientes sugieren que la efectividad de sus docentes es el factor más relevante en explicar el aporte del establecimiento educacional a los aprendizajes de sus estudiantes (Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004). Sin embargo, el impacto del profesor es heterogéneo, y puede variar considerablemente según la calidad de su trabajo (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Aaronson, Barrow & Sander, 2007; Rockoff, 2004). De esta forma, se hace relevante analizar cómo se distribuyen los docentes con diferentes características en el sistema educacional.

Estudios recientes para Chile muestran que los alumnos de contextos vulnerables generalmente tienen a profesores menos calificados en sus salas de clases (Ruffinelli y Guerrero, 2009; Toledo, Puentes y Valenzuela, 2010a y 2010b, Meckes & Bascopé, 2012). Es decir, dentro de las ya bajas calificaciones del profesorado, los alumnos que requieren mayor eficacia y dedicación en su enseñanza, tienen a los profesores con menores niveles de formación inicial, peores resultados en la evaluación docente y bajos resultados en pruebas estandarizadas. Este fenómeno ha sido también observado en otros países (OECD, 2005). La evidencia nacional e internacional muestra que las diferencias en la distribución de los docentes según sus calificaciones académicas comienzan, de hecho, desde la elección de su primer trabajo (Boyd, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Meckes y Bascopé, 2010; Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, 2011), y concluyen que los determinantes del primer trabajo es igual, si

no más importante, en determinar la inequidad de los docentes en los establecimientos que otros factores como la movilidad o el retiro de la profesión.

Este trabajo analiza los determinantes del primer trabajo de los docentes para poder explicar su distribución inicial en los distintos establecimientos educativos. Para esto, analiza los factores pecuniarios y no pecuniarios que se relacionan con este proceso de *match* para el primer trabajo, así como los atributos académicos de los docentes y su formación inicial. Adicionalmente, describe las características del proceso de búsqueda del primer trabajo y cómo este puede influir en la elección final del primer empleo. Finalmente, el trabajo estudia si en este proceso, existe asociación entre estas variables observables y la administración del establecimiento de su primer empleo y el nivel socioeconómico de sus estudiantes.

Para responder las preguntas este estudio considera los determinantes del primer trabajo de profesores de educación básica en la Región Metropolitana que ingresaron a trabajar entre los años 2009 y 2011. Ello lo hacemos mediante metodología de carácter mixto, basado en una aproximación cualitativa, realizada por la vía de entrevistas semi-estructuradas a profesores y a directores, y un análisis cuantitativo, diseñada a partir de encuestas a docentes.

Como instrumento de recolección de información cualitativa realizamos dos estudios complementarios, basados en entrevistas semiestructuradas. El primero, entrevistó a 24 docentes para explorar los factores pecuniarios y no pecuniarios y aspectos de formación inicial docente que inciden en el proceso de búsqueda y elección del primer trabajo. El segundo estudio cualitativo, entrevistó a 13 directores de establecimientos de la Región Metropolitana, para poder complementar con antecedentes sobre el proceso del primer *match* entre profesor-escuela, visto desde la perspectiva de la demanda, y analizar las preferencias de los establecimientos educativos y su poder de elección con respecto a las sus contrataciones. El estudio cuantitativo, por su parte, requirió desarrollar un cuestionario para ser aplicado a docentes que permitiera reportar antecedentes sociodemográficos de los docentes, de formación, de su proceso de búsqueda y elección, y evaluación de su primera experiencia.

Así, la relevancia de esta investigación es múltiple. Los determinantes del primer trabajo, como se mencionó, es el punto de partida del proceso dinámico que es la trayectoria docente, y como tal, juega un rol clave en las inequidades en la distribución de profesores en el sistema. También este fenómeno tiene consecuencias en la eficiencia del sistema, y permite comprender como es posible mejorar la asignación de profesores en las escuelas, como reducir la rotación de profesores y la deserción de buenos profesores del mercado laboral. Adicionalmente, estudiar los determinantes del primer trabajo permite entender con mayor profundidad los procesos, elecciones y preferencias de los profesores, lo que juega un rol clave para poder identificar, diseñar y promover políticas que incentiven y/o compensen a buenos profesores para trabajar en colegios desventajados académicamente. Este es el primer estudio realizado para Chile, un país en vías de desarrollo cuyas características y desafíos en la materia difieren a los de países en los que se centra el grueso de la literatura, además de complementar la escasa literatura internacional en esta área que utiliza una metodología mixta, en la que se acotan los espacios de sesgos metodológicos en la medida que los resultados de las distintas metodologías coinciden.

Es importante destacar que un estudio de trayectoria laboral asociado a las calificaciones académicas de los docentes tiene una serie de limitaciones. De hecho, la relación que existe entre calificaciones y efectividad docente es debatida internacionalmente^{1 2}. Por lo tanto, analizar trayectorias y en especial la entrada al mercado laboral de profesores con mejores o peores calificaciones, o una formación inicial con ciertos atributos, no necesariamente tiene consecuencias en la distribución de efectividad docente. Sin embargo, no deja de ser interesante al considerar recientes políticas públicas que asocian incentivos monetarios a calificaciones académicas (ej. Beca Vocación de Profesor), sujeta a la condición del trabajo posterior en establecimientos subvencionados. A esto se suma la atención que ha recibido el crecimiento exponencial de programas de formación inicial docente no acreditados y de dudosa calidad, sumado a los bajos resultados en pruebas de egreso de carreras de Educación (Cabezas y Claro, 2011). Así, estos temas presentan tanto interés desde el punto de vista académico, como desde el punto de vista de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de los futuros docentes de nuestro país y la equidad en el sistema educacional chileno.

Finalmente, un objetivo del trabajo es identificar correlaciones simples o parciales entre variables de interés y algunas características observables (obtenidas de datos secundarios o declarados) de profesores y de los establecimientos educacionales en los que trabajan. No es nuestro objetivo (ni tampoco tenemos información relevante) identificar efectos causales de una variable sobre otra. Cabe advertir que la literatura señala que los factores que influyen en la decisión de entrada a la profesión docente, son en parte diferentes a los factores que influyen la decisión posterior ya sea de moverse de un establecimiento educacional a otro, de cambiarse a otro empleo o a retirarse del sistema laboral (OECD, 2005). Por lo tanto, la validez externa de nuestros resultados no necesariamente se aplican a explicar las causas del retiro o la movilidad posterior, ya que pueden estos factores diferir de los factores tomados en consideración posteriormente por el docente.

El resto de este trabajo se ordena de la siguiente forma. En la sección 2 se describe la literatura relevante en el tema. La sección 3 presenta las preguntas centrales de la investigación en la sección 3 y la sección 4 describe el primer empleo usando la Base de Idoneidad Docente y la Encuesta Longitudinal Docente. Posteriormente, la sección 5 describe la metodología de la investigación. Las secciones 6 y 7 presentan los resultados de los estudios cualitativos, y la sección 8 presenta los resultados del estudio cuantitativo. Finalmente, la sección 9 concluye y entrega ciertas propuestas de política pública.

2. Antecedentes

2.1. Relevancia de los Profesores y Equidad

Abundante evidencia empírica muestra que la efectividad de los docentes es el factor más relevante en explicar el aporte del establecimiento educacional a los aprendizajes

¹ Hanushek y Rivkin (2006) usando dos bases de datos de panel, muestran que mientras el “efecto profesor” es muy grande, es difícil vincular ese efecto a aspectos observables del profesor. En contraste, Goldhaber (2008), Greenwald, Hedges y Laine (1996) y Rockoff (2004) han encontrado evidencia de una asociación entre determinadas características observables del profesor, aunque sólo explican una porción de la heterogeneidad de la efectividad docente.

² El trabajo de Lara, Mizala y Repetto (2010) es un primer intento en identificar correlaciones entre resultados académicos y características de los profesores y de prácticas en el aula.

(Leithwood et al., 2004; Hanushek, 2010). Sanders y Rivers (1996) identifican diferencias de hasta cincuenta puntos porcentuales en el rendimiento de los alumnos con similar rendimiento inicial, como resultado de las diferencias en la calidad del profesor asignado durante tres años. En igual línea, Haycock (2006) reporta resultados de diferentes estudios que sugieren que los estudiantes asignados a profesores con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes de bajo desempeño. En palabras de Barber y Mourshed (2008), “el techo de la calidad de un sistema educativo está en la calidad de sus docentes”. Sin embargo, también la evidencia muestra que el impacto del profesor es heterogéneo, y puede variar considerablemente según la calidad de su trabajo (Rivkin et al., 2005; Aaronson et al., 2007; Rockoff, 2004).

Por su parte, Loeb y Reininger (2004), en un reporte que resume el conocimiento acumulado sobre el mercado laboral de profesores en EEUU hasta el año 2004, muestran que existe una sistemática distribución de profesores menos calificados en escuelas de nivel socioeconómico más bajo, lo que tiene el potencial de estar relacionado con la efectividad. En Chile, la evidencia señala igual situación, donde los alumnos de contextos vulnerables generalmente tienen a profesores menos calificados en sus salas de clases (Ortúzar et al., 2009; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Toledo, Puentes y Valenzuela, 2010a y 2010b; Meckes y Bascopé, 2012).

En esta línea de investigación, la evidencia nacional e internacional muestra que las diferencias en la distribución de los docentes según sus calificaciones académicas comienzan, de hecho, desde la elección de su primer trabajo. Boyd, et al. (2003a) analizan las trayectorias laborales de docentes en Nueva York y concluyen que la elección del primer trabajo es igual, si no más importante, en determinar la inequidad de los docentes en los establecimientos. Coincidente con este análisis y con datos a nivel nacional en los EEUU, Loeb y Reininger (2004) también encuentran que las diferencias en las características de los profesores entre escuelas responden de manera importante al match inicial entre profesores y escuelas durante el primer trabajo de los profesores.

En Chile, Cabezas et al. (2011), a través de modelos logit multinomial y analizando una sub-muestra de la Encuesta Longitudinal Docente, confirman una relación positiva entre la dependencia del establecimiento en que el docente cursó su educación secundaria y la dependencia del establecimiento en el que se emplea por primera vez. También encuentran que docentes con mayor puntaje en las pruebas de selección universitaria PAA/PSU entran a trabajar proporcionalmente más a establecimientos educacionales de nivel socioeconómico alto. Por su parte, Meckes y Bascopé (2012) encuentran que los profesores que son primera generación en educación superior y obtuvieron bajo puntaje en la prueba INICIA tienen una mayor probabilidad de estar trabajando en establecimientos municipales y de menor nivel socio-económico.

La evidencia también señala que estas diferencias en la distribución inicial se van haciendo más pronunciadas a medida que los docentes se mueven o desertan del mercado laboral. Cabezas et al. (2011) examinan las trayectorias laborales de los docentes y sus resultados indican que, docentes con estudios superiores en universidades acreditadas migran más hacia colegios particulares, mientras que docentes de colegios particulares con buen puntaje en la PSU/PAA migran menos hacia colegios particular subvencionados.

2.2. Asignación de Profesores

La asignación de profesores es un proceso dinámico, en el que influyen factores de oferta (profesores) y de demanda (establecimientos) de los cuales es difícil identificar la importancia de cada uno (Hanushek y Rivkin, 2006; Dolton, 2006; Murnane y Steele, 2007; Goldhaber, 2008). Esclarecer si son factores de la demanda o de la oferta los que determinan la distribución de profesores en el sistema, es relevante para el diseño de las políticas públicas.

Aunque los estudios de demanda son escasos en parte por la estabilidad laboral generada por restricciones en el sector público en relación a la contratación y despido, la literatura identifica como relevantes las prácticas de reclutamiento, selección y contratación, los incentivos para reclutar (e.g requerimientos burocráticos y contractuales) y acuerdos de negociación colectiva (Dolton, 2006; Loeb y Beteille, 2009; Ballou, 1996; Ballou y Podgursky, 1998), además de barreras al traslado de docentes entre establecimientos y/o regiones geográficas (OECD, 2005; Wößmann, 2003).

a) Sistema de reclutamiento docente:

Evidencia internacional nos revela la importancia de los procesos de reclutamiento, selección y contratación, y como éstos pueden diferir para distintos tipos de establecimientos. Sobre esto, la literatura internacional, señala que los métodos que los establecimientos y postulantes utilizan para contratar y buscar empleos están habitualmente divididos en métodos formales (aplicación directa, agencias de empleo, anuncio) y métodos informales (familia y amigos) (Kuhn & Skuterund, 2000; Reid, 1972).

Balter y Ducombe (2005) analizan las prácticas de reclutamiento, selección y contratación de docentes en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos, a través de una encuesta que realizan 684 superintendentes de las escuelas del estado. Dentro de los hallazgos más relevantes en el proceso de reclutamiento, destacan: i) hay subsectores donde es más difícil reclutar profesores, tales como matemáticas, ciencias e idioma extranjero; ii) también tienen mayor dificultad distritos con menor matrícula y los de mayor vulnerabilidad; iii) se utilizan diversos medios para promocionar sus cupos (diarios, internet, ferias, universidades). Y dentro del proceso de postulación y selección como tal, destacan que: i) se solicitan una serie de documentos para postular, tales como cartas de recomendación, cartas de motivación, calificaciones, entre otros; ii) como criterios relevantes en un primer filtro están el poseer certificación, el haber obtenido una mención y sus referencias; iii) distritos de mayor vulnerabilidad le otorgan más relevancia al lugar de residencia del docente; iv) en promedio se realizan 2 a 3 entrevistas de 30 a 40 minutos.

Liu y Kardos (2002) analizan, entre otras cosas, el proceso de contratación de nuevos profesores y como este proceso converge o no a una buena correspondencia (*match*) entre nuevos profesores y escuela en New Jersey, Estados Unidos. A través de una encuesta aleatoria a 110 nuevos profesores (correspondiente a una tasa de respuesta 79%), los autores presentan 4 conclusiones principales: i) Los nuevos profesores tienen limitada interacción con los funcionarios de la escuela durante el proceso de contratación. Esto sucede independientemente de si el proceso es centralizado a nivel de distrito o descentralizado nivel de escuela. Los profesores se entrevistan principalmente con el

administrador del establecimiento y rara vez con otros profesores, padres o estudiantes; ii) Los profesores que postulan a escuelas *charter* postulan con mayor tipo de materiales (CV, carta de motivación, notas de pregrado y postgrado, resultados de exámenes, portafolio, planificación de clases, ensayos, video de una clase) en comparación con profesores que postulan a escuelas no-*charter*; iii) La mayoría de los profesores nuevos no realizan una clase de demostración como parte del proceso de contratación. Profesores que postulan a escuelas *charter* tienen mayor probabilidad (de hecho, el doble) de ser observados haciendo una clase; iv) En promedio, los profesores se forman una imagen sólo medianamente precisa de las escuelas antes de aceptar una oferta. Los autores sugieren que las escuelas y los distritos no proporcionan a los nuevos profesores una imagen adecuada de la escuela a la cual se están integrando y del trabajo que están aceptando. En la medida en que esto crea falsas expectativas, puede contribuir a la insatisfacción de los profesores y su posterior renuncia (Liu y Kardos, 2002, pp. 3-10).

En la misma línea, Liu y Johnson (2006) exploran el proceso de contratación de profesores en los estados de California, Florida, Massachusetts y Michigan. Con base en una encuesta representativa a 486 nuevos profesores, examinan en qué medida este proceso permite tanto a las escuelas como a los nuevos profesores recolectar información relevante acerca del otro. Los principales resultados de estudio se pueden ordenar en tres: primero, la mayoría de los profesores son contratados a través de un proceso descentralizado a nivel de escuela. No obstante la oportunidad que esto provee a ambas partes para explorar su correspondencia (*match*), la mayoría de los nuevos profesores tiene escaso intercambio de información con el personal de la escuela durante el proceso de contratación que permita a ambas partes evaluarse. Segundo, la mayoría de los nuevos profesores son entrevistados por el director de la escuela, y existe escaso contacto con otros profesores, estudiantes o apoderados. Es decir, el proceso de contratación es básicamente administrativo. Los autores sugieren que descentralizar el proceso a nivel de escuela no es medida suficiente para garantizar una contratación bien informada, que permita mejorar la correspondencia entre profesor y escuela, y así mejorar su efectividad, satisfacción y su retención. Por último, los autores señalan que los tiempos de contratación constituyen un serio obstaculizador del proceso y una de las causas de que éste sea pobre en interacción e información. Sólo un 36,1% de los nuevos profesores son contratados más de un mes antes del comienzo del año escolar; del porcentaje restante, un 30,8% es contratado un mes antes y 33% es contratado después de que el año escolar ya ha comenzado. Las razones de esta contratación tardía son múltiples, pero responden a restricciones administrativas y descoordinación entre el nivel local, distrital y estatal.

Este último factor sobre los tiempos de contratación es reportado también por otros autores. Esch et al., (2005) reporta para el estado de California que uno de los factores más importantes que contribuyen a la desigual distribución de los profesores en California es la pérdida de potenciales profesores por parte de las escuelas con mayor necesidad durante los procesos de reclutamiento. Esto debido a demoras administrativas o escasez presupuestaria (Esch et al., 2005). Levin y Quinn (2003) examinan los procesos de contratación en tres distritos urbanos de alta necesidad y analizan su efecto en la reducción del universo y calidad de los postulantes. Los autores utilizan datos administrativos y realizan encuestas telefónicas, encuestas presenciales y grupos focales con profesores que postularon a dichos distritos pero que no fueron contratados. En el caso de las encuestas telefónicas, sin embargo, la tasa de respuesta fue extremadamente baja: 34% en un distrito y 36% en el otro. En base al conjunto de datos recolectados, los autores reportan la siguiente tendencia: los distritos no hicieron sus ofertas de trabajo

hasta mediados y finales del verano, alargando el tiempo de espera de los postulantes. De éstos, entre 31 y 60% se restaron del proceso, algunos aceptando ofertas de trabajo de otros distritos. Aquellos que no fueron contratados por los distritos en cuestión tenían rendimientos significativamente más altos, cubrían algunas de las áreas deficitarias y tenían 40% más probabilidad de tener un grado en un área sustantiva en comparación con aquellos que se quedaron. Los autores señalan que las causas de las contrataciones tardías son principalmente restricciones administrativas, que tienen como resultado la pérdida de candidatos que los distritos necesitan (Levin y Quinn, 2003).

Para Chile existe escasa literatura sobre procesos de contratación de profesores. Corvalán, Elacqua y Salazar (2010), analizan establecimientos particulares subvencionados con y sin fines de lucro, focalizándose sobre los elementos determinantes de la contratación. Mientras, los establecimientos con fines de lucro consideran que la universidad de egreso del docente es la señal más importante al momento de contratar y tienen mayor tendencia a utilizar cartas de referencia de antiguos empleadores, los sin fines de lucro tienen mayor probabilidad de admitir pruebas psicológicas a los postulantes. Recientemente, Grau, Maturana, Peterson y Valenzuela (2012) levantaron información sobre el proceso de difusión, selección y contratación realizado por 604 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Dentro de los resultados más relevantes se encuentran que solo el 58% de los directores declara tener criterios explícitos de selección, y que los principales criterios declarados que son utilizados en la selección son la alta motivación e iniciativa frente al cargo, el dominio de la disciplina y las altas expectativas frente a los estudiantes.

b) Incentivos para contratar un mejor profesor y posibles barreras

Literatura internacional evidencia que los establecimientos no enfrentan los incentivos adecuados para contratar a los mejores profesores. Por ejemplo, Ballou (1996), analizando los resultados de la encuesta *Surveys of Recent Graduates* para Estados Unidos, señala que los indicadores que miden habilidades cognitivas y trayectoria académica de los profesores, influyen poco en mejorar la probabilidad de encontrar un trabajo para los profesores. El autor interpreta que los administradores de las escuelas pueden no estar interesados en estos indicadores a la hora de contratar debido a la escasa competencia en la educación pública.

En gran parte de los países, el mercado laboral de los profesores se considera un monopsonio, donde existe solamente un solo empleador ("consumidor"), con un sistema centralizado de contratación y prácticas de compensación, lo que puede darse a un nivel geográfico. En el caso chileno, el sistema laboral es más bien atomizado, donde cada empleador – según tipo de administración educacional - tiene sus propios sistemas de contratación. Por lo tanto, es necesario analizar la segmentación que existe en el mercado laboral docente, ya que puede influir en el proceso de búsqueda y elección de empleo.

Los mercados segmentados se pueden generar por reglas institucionales que limitan el movimiento de trabajadores entre subgrupos en el mercado laboral, pero también se puede deber a barreras informales, tales como distinciones culturales (Bauder, 2001). Las consecuencias de la segmentación es que no siempre los profesores postulan y seleccionan a los colegios que ofrecen la mejor combinación de salarios y condiciones laborales, ya que puede suceder que haya un segmento que está ausente en su proceso de búsqueda. Un modelo simple de incentivos sugiere que con información completa y sin estas barreras al movimiento entre sectores, los salarios y las condiciones laborales se

igualan entre sectores ya que los trabajadores buscan las mejores condiciones laborales y los empleados mejoran las condiciones para atraer los postulantes más calificados. Sin embargo, ciertas características de un mercado segmentado, como baja movilidad entre tipo de colegios, y diferentes calificaciones académicas demandadas por tipo de colegio pueden generar salarios, y condiciones laborales diferentes entre sectores.

Específicamente, en relación al proceso de búsqueda del primer empleo, Cannata (2008) entrevistó a un grupo de profesores en Michigan, Estados Unidos, sobre su proceso de búsqueda de trabajo. Encontró que existen barreras institucionales (ej. regulaciones diferentes), así como informales (ej. familiaridad y contexto social del postulante) que contribuyen a la segmentación de mercado. La autora sugiere que el contexto institucional de los programas de formación moldea las redes sociales y percepciones de los postulantes a los diferentes tipos de colegios, y por lo tanto influye tanto en su proceso de postulación como de elección (Maier & Youngs, 2009).

En Chile, según lo sugieren algunos análisis empíricos (véase, Paredes y Ramirez, 2012), existe cierto grado de segmentación, reflejado principalmente en la baja movilidad entre establecimientos de diferente administración, lo que tiene como consecuencia diferencias en las características de los docentes que trabajan en los diferentes sectores. Pese a que en Chile no se observan barreras a la movilidad entre regiones geográficas al interior del país, ya que existe un reconocimiento de los títulos a nivel nacional, sí se limita el ejercicio de aquellos que no tienen el título de profesor y existe una rigurosa normativa que fomenta la inamovilidad docente en el sector público (Estatuto Docente). Estos antecedentes serán relevantes para poder interpretar y analizar adecuadamente los resultados de nuestra investigación. Así mismo, en Chile coexisten los menos dos régimen laborales, uno asimilable al Código del Trabajo, en donde la contratación y el despido son bastante flexibles, y otro, el Estatuto Docente, aplicable a las escuelas municipales. En este último, el despido está limitado y la estructura salarial es sustancialmente más rígida.

A pesar de la existencia de estos regímenes bastante diferenciados, la conexión entre ellos es muy clara. Paredes y Ramirez (2012) muestran cómo, por ejemplo, aumentos en los salarios institucionalmente fijados en un sector protegido, tendrán consecuencias en los salarios del otro sector, aunque la magnitud del efecto depende de la forma en que se seleccionan los profesores en el sector protegido.

Como ocurre en la mayor parte de los mercados laborales, en Chile ningún establecimiento conoce la totalidad de docentes disponibles para llenar un cargo sino que sólo aquellos que deciden postular. Además, el equipo directivo de los colegios municipales tiene escaso poder de decisión sobre sus contrataciones al depender de la corporación o departamento de educación del municipio (sostenedor) (Grau et al., 2012). En el caso de los colegios particular-subvencionados hay una mayor responsabilidad de las escuelas y sus equipos directivos, pero el nivel de influencia depende de si pertenece a una red de establecimientos y el grado de autonomía dentro de esa red.

Balter y Ducombe (2005), para la ciudad de Nueva York, EEUU, a través de una encuesta a 684 superintendentes de las escuelas del estado, hallan mayor dificultad de reclutar profesores en ciertas materias (e.g., matemáticas, ciencias e idioma extranjero) y en distritos con menor matrícula y mayor vulnerabilidad. En cuanto a la postulación y selección, destacan que las instituciones solicitan una serie de documentos, tales como cartas de recomendación, cartas de motivación, y calificaciones, entre otros, y que la

certificación son criterios relevantes de primer filtro. También hallan que los distritos de mayor vulnerabilidad le otorgan más relevancia al lugar de residencia del docente.

2.3. Factores relacionados con la oferta docente y la búsqueda de empleo de los profesores

La oferta docente está dada por una serie de factores que afectan las decisiones de diferentes individuos, tales como (a) estudiar y titularse de profesor, (b) ejercer como profesor una vez titulado (donde la ocupación alternativa puede ser dentro del sector educativo —ej. como directivo o académico universitario—o en otros sectores de actividad económica), (c) ejercer como profesor aquellos no graduados que puedan estar dispuestos a desempeñarse como docentes (d) mantenerse o reubicarse de establecimiento educacional en el que se enseña (mantenerse en la profesión), y (e) cuánto tiempo ejercer como profesor.

En base a la teoría de búsqueda de empleo, las decisiones individuales de los profesores en cualquiera de las etapas de su carrera docente dependen de los costos relativos - de participar del proceso de búsqueda de empleo- y de los beneficios- trabajar en un colegio con determinadas características o seguir desempleado y recolectando algún seguro de desempleo o disfrutando de más tiempo de ocio (Petronglo y Pissarides, 2001). En este modelo, los buscadores de empleo evalúan los costos involucrados en la búsqueda de trabajo, la probabilidad de que estas acciones permitan recibir una oferta de trabajo, y las características de los potenciales empleos (Petronglo y Pissarides, 2001; Rogerson, Shimer & Wright, 2005). A su vez, los costos y beneficios están determinados por tres grandes grupos de factores: a) factores objetivos, b) factores subjetivos y c) factores de contacto crítico (Behling, Labovitz y Gainer, 1968; citado en Maier y Youngs, 2009). A continuación se detalla en que consiste cada componente.

- *Teoría de factores objetivos:* Se refiere a las características medibles del empleo, tales como salario, beneficios, ubicación y oportunidades de ascenso. Esta teoría establece que para cada potencial empleado, el peso de estos factores puede variar, y que la importancia relativa de cada uno de los componentes determinan un índice de deseabilidad (Behling et al., 1968, p.15). Sin embargo, a pesar de las diferencias en el peso dado a cada factor, se encuentran ciertos patrones, tales como:
 - Los profesores tienden a preferir colegios que ofrecen mayores **salarios** (Baugh y Stone, 1982; Murnane y Olsen, 1990; Brewer, 1996; Dolton y van der Klaauw, 1999; Hanushek, Kain y Rivkin, 2004; Stinebrickner, 2001; Ballou y Podgursky, 1997; Figlio, 1997; Nickell y Quintini, 2002; Loeb y Reininger, 2004; Dolton, 2006; Loeb y Beteille, 2009), colegios con menor **matrícula y cursos más chicos** (Loeb, Darling-Hammond y Luczak, 2005), y **estudiantes con mejores resultados académicos** (Clotfelter, Ladd, Vigdor, & Díaz, 2004; Hanushek et al., 2004; Boyd, Lankford, Loeb, y Wyckoff, 2005; Sclafildi, Sjoquist y Stinebrickner, 2007).
 - La **distancia** también afecta las decisiones laborales de los profesores. Boyd, Lankford, Loeb, y Wyckoff (2005) encuentran que los profesores tienden a buscar colegios cerca de sus casas. Analizaron las contrataciones de nuevos docentes en el estado de Nueva York, desde 1998-1999 a 2001-2002, y encontraron que el 34% de estos profesores tomaron su primer trabajo en el distrito donde estaba el colegio donde cursaron educación secundaria, 61% hacía clases en un colegio a menos de 15 millas de su ciudad natal y un 85% en menos de 40 millas de su ciudad natal. Loeb y Reininger (2004) señalan que los profesores prefieren trabajar

cerca del lugar en el cual crecieron, o en escuelas similares a las cuales ellos atendieron como estudiantes. Los autores sugieren que este factor hace que la contratación sea más difícil para las áreas urbanas que, debido a que producen menores tasas de profesores, tienen más necesidad de “importarlos” desde áreas suburbanas.

- Los estudios indican que la **geografía del mercado laboral de profesores** también es relevante al momento de la elección del primer empleo. Boyd, Lankford, Loeb y Wyckoff (2003b), analizaron como los profesores definen geográficamente su búsqueda de trabajo. Utilizando 6 bases de datos, los autores rastrearon la trayectoria espacial de cada profesor empleado en las escuelas públicas del estado de Nueva York entre 1984-85 y 2001-02. Identificaron al menos 3 locaciones: el lugar donde cursaron su enseñanza media (lugar de origen), el lugar donde cursaron estudios universitarios y lugar de su primer empleo como profesores y examinaron la relación entre estos pueblos o ciudades. Los autores utilizan estadísticos descriptivos y estimaron un modelo de comportamiento (*behavioral model*). Los autores concluyen que los futuros profesores buscan su primer empleo muy cerca del pueblo o ciudad de origen, y en regiones similares a las cuales crecieron. Por ejemplo, la probabilidad de trabajar en una región dentro de 5 millas del lugar de origen es el doble que la de trabajar dentro de un rango de 40 millas. Aunque menos importante en la decisión, la ubicación de la universidad donde estudiaron también juega un rol independiente. Los autores sugieren que este factor afecta principalmente a los distritos urbanos, los cuales son importadores de profesores, perpetuando las desigualdades en la distribución de calificaciones del profesorado. Por un lado, los profesores que provienen de áreas urbanas no alcanzan a completar el número de posiciones requeridas por estos distritos y se hace necesario atraer profesores de otras regiones. En el proceso de reclutamiento, los distritos urbanos tienen que superar los factores típicamente identificados con el reclutamiento (salarios, condiciones laborales, características de los estudiantes) y adicionalmente, superar las preferencias de localización de los futuros profesores. Por otro lado, estos distritos enfrentan la dificultad adicional de que, si la educación media no ha sido la más adecuada, el universo de profesores dispuestos para enseñar en el distrito es menos calificado (Boyd et al., 2003b).
- También hay evidencia de que el **match de raza alumno-profesor** es relevante. Es decir, según su raza, los profesores prefieren trabajar con estudiantes de una determinada raza (Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002; Boyd et al., 2005; Strunk & Robinson, 2006).
- Otros factores mencionados son: **oportunidades alternativas de empleo** (Dolton, 1990; Wolter y Denzler, 2003), **aspectos generales de la economía** (Murnane, 1996), **flexibilidad laboral** (Flyer y Rosen, 1997), seguridad laboral y beneficios contractuales, y **valoración social** de la profesión docente.
- La literatura sobre movilidad y retención docente identifica otros factores objetivos relevantes para los profesores. Por ejemplo, investigaciones sugieren que la **asignación de cursos** puede influenciar que los profesores se queden en una escuela y en la profesión. Cuando los profesores son asignados en clases para las cuales ellos no se sienten preparados (enseñar un curso distinto al que estudiaron o enseñar varios cursos a la vez) es más probable que consideren irse (Donalson y Johnson, 2010).

- *Teoría de factores subjetivos*: Esta teoría establece que los profesores no solamente evalúan con base en los criterios objetivos, sino que seleccionan un trabajo que provea un ambiente de trabajo que mejor satisfaga sus necesidades emocionales y psicológicas (Behling et al., 1968). Dentro de la evidencia se destaca:
 - Ingersoll (2001), usando datos representativos de la encuesta de colegios y docentes *Schools and Staffing Survey* de Estados Unidos en 1993-1994, encuentra que 38% de los profesores que se cambian de colegio, declaran como razón principal el inadecuado **apoyo administrativo**. A su vez, Boyd et al., (2009) examinan datos administrativos de docentes en sus primeros años de experiencia en la ciudad de Nueva York, para comprender los factores en las decisiones de permanecer o no en el sistema. Los autores encuentran que, dentro de todos los factores analizados, la percepción del docente sobre el **liderazgo de la administración** del colegio es la variable con mayor influencia en la decisión de permanecer o no en el establecimiento educacional. En esta línea, los estudios sugieren que los buenos directores utilizan diferentes estrategias para mantener alta la satisfacción de los docentes. Estas estrategias incluyen: la asignación adecuada de profesores a los diferentes niveles y subsectores; asignación de tiempo de planificación; construcción de relaciones de confianza; fomentar la colaboración entre profesores; involucrar a los profesores en las decisiones de contratación e inducción; involucrar a los profesores en decisiones de presupuesto, disciplina y currículum, entre otras cosas (Louis, Kruse & Marks, 1996; Ingersoll, 2003; Blasé & Blasé, 2004; Johnson et al., 2004). A su vez, Loeb y Reininger (2004) señalan que los directores afectan considerablemente las condiciones de trabajo, y que algunos directores son capaces de crear entornos de aprendizaje que los profesores perciben como favorables, independientemente de las características de los estudiantes o de la escasez de los recursos.
 - Además del apoyo administrativo y el liderazgo del director, la **influencia del profesor y su autonomía** parecen producir mayor satisfacción laboral y a su vez aumentar la probabilidad de quedarse enseñando (Lui & Johnson, 2006).
 - La literatura también señala que los profesores seleccionarían colegios que apoyen su **"sentido de logro"** (Behling et al., 1968).
 - A su vez, diversos estudios identifican que los profesores prefieren trabajar en colegios con **programas de inducción** que tienen el propósito de integrar a los profesores en redes colaborativas de profesores con más experiencia (Ingersoll, 2011; Johnson & Birkeland, 2003; Johnson, Kardos, Kauffman, Ingersoll & Smith, 2004).
 - Por último, Cannata (2010) desarrolla una nueva teoría para las decisiones de búsqueda y elección de empleo, incorporando la teoría de la reproducción de Bourdieu y la teoría de la acción (*action theory*). La base de esta teoría se relaciona con que las decisiones de los profesores están guiadas por su **sentido de pertenencia y sus percepciones sobre la cultura de los establecimientos**, por sobre sus preferencias explícitas. El estudio de Cannata utiliza una muestra de seis universidades en un área metropolitana de Estados Unidos, y a través de un estudio cuantitativo y cualitativo, encuentra que los profesores recién egresados habitualmente contradicen las preferencias (*espoused preferences*) basadas en creencias explícitas y de la propia explicación de lo que guía sus acciones, en el proceso de búsqueda de empleo. Por ejemplo, le dan valor al distrito donde está ubicado el colegio, más que a las características de un colegio específico, y tienden a privilegiar comodidad, pertenencia y familiaridad cuando deciden dónde postular a un trabajo. Adicionalmente, los postulantes tienen poca información

sobre colegios y distritos, lo que los obliga a hacer supuestos sobre los colegios y de esta forma, refuerzan sus percepciones de familiaridad, pertenencia y comodidad.

- *Teoría de contacto crítico*: Esta teoría argumenta que la falta de información que entregan los colegios en el proceso de contratación provoca que los candidatos le den gran relevancia al **proceso de selección y contratación**, en específico: **con quién interactúan** durante el proceso de contratación y **cómo son tratados** durante el proceso (Behling et al., 1968). En otras palabras, los profesores basan sus decisiones de dónde trabajar, en cómo son y se comportan sus entrevistadores, prefiriendo:
 - La existencia de una **entrevista personal** del docente en un establecimiento educacional, como parte del proceso de postulación, es un proceso relevante para los docentes ya que obtienen más información sobre el establecimiento (Cannata, 2010).
 - un **entrevistador cálido y de la misma raza** (Young y Heneman, 1986; Young, Rinehart y Place, 1989; Young, Place, Rinehart, Jury, y Baits, 1997).
 - También basan su elección en el proceso en sí mismo. Nuevos profesores prefieren trabajar en colegios o distritos que tienen un **sistema de aplicación fácil** y que realizan todos los procesos sin demoras (Levin y Quinn, 2003; Winter, Ronau, y Muñoz, 2004; Esch et al., 2005; Liu y Johnson, 2006).

Cierta evidencia existe de que algunos factores son más relevantes que otros, tales como los factores subjetivos y de contacto, por sobre los objetivos (Young et al., 1989; Pounder y Merrill, 2001), pero la literatura coincide que estos tres factores son relevantes y explican las decisiones de los profesores al ingresar el mercado laboral.

Estos factores y teorías, sin embargo, no consideran cómo las **experiencias pasadas** del profesor pueden, a su vez, afectar las decisiones de elección laboral. En general se considera a los profesores como individuos atomizados en esta búsqueda de empleo. No obstante, el comportamiento económico está imbuido en un sistema de relaciones interpersonales.

Literatura de la sociología ha analizado como los lazos sociales afectan el proceso a partir del cual los empleadores buscan a los candidatos, y los empleados encuentran trabajo (Lin, Ensel y Vaughn, 1981). Por lo tanto, las decisiones de los profesores se ven influenciadas por las **redes sociales**. En este sentido se hace relevante analizar la **estructura y el contexto social de la formación de profesores**, las redes sociales que forma y cómo esto afecta la experiencia de búsqueda y elección de empleo.

Existen varios estudios que investigan el impacto de un programa específico de formación de profesores en la trayectoria laboral de sus graduados. Jorissen (2003) encontró que la estructura del programa de formación inicial (programa de un año con intensivas prácticas profesionales coordinadas con la preparación académica) y el desarrollo de fuertes relaciones profesionales con mentores y colegas, se relacionan positivamente con mantenerse trabajando en educación urbana³. Freedman y Appleman (2009), por su parte, también encuentran que las redes profesionales y las redes con los compañeros de clase sí influyen positivamente la decisión de los profesores de mantenerse trabajando en escuelas urbanas. Si bien estos estudios nos entregan evidencia sobre la relación que

³ En Estados Unidos, en las zonas urbanas es donde se encuentra los mayores índices de vulnerabilidad de las grandes ciudades.

tienen las características de los programas de formación docente con las trayectorias y decisiones laborales futuras de los docentes, es importante recordar que estos estudios proveen una perspectiva única de un programa de formación docente y su relación a nivel local, por lo tanto, limitaciones como sesgo de selección son posibles.

Kirchhoff y Lawrenz (2011), analizan el rol de los programas de formación de profesores en las trayectorias docentes de un grupo de becarios del programa Noyce. El programa financia a estudiantes talentosos en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus iniciales en inglés), para que sigan la carrera docente en escuelas con altas necesidades. A través de entrevistas a 38 becarios, que completaron su formación en distintas escuelas a lo largo de EEUU, y la utilización de teoría fundamentada (*grounded theory*) los autores encuentran que los programas de formación si tienen un rol importante en las trayectorias laborales docentes. Sin embargo, concluyen que su influencia es menor que el nivel socioeconómico del profesor y sus motivaciones por enseñar. Las principales conclusiones del estudio son dos: primero, altos niveles de preparación intensiva para trabajar en escuelas con altas necesidades se relaciona positivamente con estar más tiempo en este tipo de escuelas. Adicionalmente, y en la misma línea que Freedman y Appleman (2009) y Jorissen (2003), los autores encuentran que profesores que reportan altos niveles de apoyo de sus programas, especialmente desde los profesores, compañeros y pares durante y después del programa de formación docente, se relaciona positivamente con mantenerse trabajando en escuelas de altas necesidades. Un componente clave es el apoyo después de que terminan los programas (Kirchhoff y Lawrenz, 2001).

Un aspecto clave dentro de la formación inicial docente, son las **prácticas profesionales** que deben realizar los alumnos durante su formación. Estudios que han analizado este componente, han examinado el efecto de colocar a estudiantes en prácticas en contextos más diversos, multiculturales y que atienden a alumnos vulnerables, y han encontrado generalmente efectos positivos en las actitudes y creencias de los estudiantes (Burant y Kirby, 2002; Adams, Bondy y Kuhel, 2005; Athanases y Martin, 2006; Downey y Cobbs, 2007; Hill, Phelps y Friedland, 2007). Sin embargo, al ser contextos más adversos, puede perpetuar estereotipos y actitudes negativas (Burant y Kirby, 2002; Buehler, Ruggles, Dallavis y Shaw Haviland, Cross, 2004; Hill et al., 2007). Por lo tanto, las prácticas profesionales en contextos más diversos y que atienden a estudiantes vulnerables pueden influenciar positiva o negativamente las preferencias de los docentes en la elección de un primer trabajo en estos contextos, en parte según la experiencia durante las prácticas. A su vez, programas de inducción durante el primer año, también pueden modificar la elección del primer empleo (Grande, Burns, Schmidt y Michele, 2009).

Maier y Youngs (2009), por su parte, en un análisis teórico (no empírico) analizan las **redes sociales** que genera la formación inicial docente, al reunir en un solo lugar a numerosos estudiantes y conectar a estos estudiantes con académicos y determinados colegios a través de las prácticas. Los autores concluyen que los programas de formación inicial pueden facilitar la creación de redes sociales entre los alumnos de pedagogía y entre los alumnos y las escuelas, como también pueden generar un trabajo colaborativo con los establecimientos influyendo en las decisiones de elección del primer trabajo. Las redes sociales que se crearían dentro de los programas de formación son: los establecimientos de la red de prácticas, los de la mención (profesores y estudiantes), y la red regional, donde cada una de estas redes puede tener distinta fuerza. A través de estas redes los candidatos acceden a información sobre potenciales trabajos de forma más rápida, así como también a información más confiable (Porter et al., 1996). De esta

forma, les deja más tiempo para preocuparse de sus entrevistas, en vez de la búsqueda en sí, y pueden acceder mejor a información subjetiva sobre las escuelas, aumentando las posibilidades de aceptar el trabajo. Es decir, permiten un mejor flujo de información y fomenta el intercambio de información entre colegas estudiantes. Esto a su vez, permite mejorar el match profesor-escuela (Johnson et al., 2004; Liu & Johnson, 2006), y reducir la probabilidad de retiro de los docentes, así como tener mejor productividad. Sin embargo, la no existencia de redes sociales con ciertos colegios, puede tener efectos perjudiciales para esos establecimientos. Cuando los colegios no están en la red social de la universidad, se establecen barreras informales con los profesores recién graduados.

d) Elección del segundo trabajo:

Después de la elección, el primer año de trabajo es clave en la efectividad y retención docente. Se ha identificado que el proceso de contratación no provee a los profesores con la cantidad y el tipo de información necesaria para hacerse una visión clara de lo que es el trabajo en el colegio (Liu & Kardos, 2002; Liu & Johnson, 2006), sugiriendo que los profesores nuevos tienen un conocimiento limitado de las características del colegio y de las condiciones laborales que aceptan; conocimiento que se amplía durante la inmersión en el mercado laboral. Esto probablemente modifica sus preferencias y elecciones posteriores, otorgando más herramientas para poder evaluar más adecuadamente la deseabilidad relativa del trabajo.

Con base en las trayectorias laborales de 50 nuevos profesores en Massachusetts, Johnson y Birkeland (2003) señalan que aquellos profesores que deciden migrar y se enfrentan a una segunda búsqueda de escuela, focalizan su búsqueda en aquellas condiciones que habrían motivado la migración en primer lugar. Esto es, buscan una asignación de cursos más apropiada, suficientes lineamientos curriculares, sistemas eficientes de disciplina, comunicación con los padres, y como la transición gradual de un curso a otro. Así mismo, buscan escuelas donde sentirse profesionales, donde poder compartir sus ideas y recursos con colegas, y en el cual la dirección de la escuela juega un rol importante de soporte y guía. Concordante con la teoría del contacto crítico, durante la segunda búsqueda de empleo, los profesores utilizan el proceso de contratación para conseguir mayor información sobre las escuelas (Johnson & Birkeland, 2003).

Importante mencionar que en general conocemos más sobre las preferencias y factores asociados con la elección, y menos del proceso que llevó a los profesores a trabajar a cada uno de los colegios. Sin embargo, el foco solo en preferencias no considera el proceso a partir del cual el docente consigue la información o cómo evalúa los distintos criterios y determina los que le dan mayor satisfacción. La descripción también del proceso, permite estudiar la experiencia de los profesores en el proceso de búsqueda y en cómo se aproximan a la tarea de encontrar un trabajo.

2.4. Contexto en Chile

En Chile existen diferentes características estructurales del sistema educacional que influyen en este proceso de oferta y demanda de profesores, y en el match entre establecimiento y el docente, en su primer empleo. Por ejemplo, el relevante rol del sector particular subvencionado, el estatuto docente, la escasa regulación a instituciones que ofrecen educación inicial y la implementación de políticas educacionales tales como la Jornada Escolar Completa (Carnoy, Brodziak, Luschei, Beteille y Loyalka, 2009). El sector particular subvencionado en Chile hoy recibe más del 50% de la matrícula primaria y

secundaria y las políticas de contratación de docentes pueden diferir de un establecimiento a otro. En el caso de docentes contratados por establecimientos municipales, en cambio, las políticas de contratación son bastante homogéneas ya que estos establecimientos se rigen por el Estatuto Docente⁴, que regula la carrera de los profesionales de la Educación del sector municipal, sus derechos, asignaciones especiales, jornada de trabajo, deberes y obligaciones y causas de término de la relación laboral. En cambio, los establecimientos educacionales particulares subvencionados y pagados, se rigen por el código laboral, igual que cualquier otro empleado del sector privado. Así mismo, el sistema educativo chileno ha recibido una serie de *shocks* que han modificado la demanda por profesores, como la instauración de la Jornada Escolar Completa (JEC), la expansión de la matrícula de educación pre-escolar a partir de iniciativas del sector público y el aumento de la subvención para alumnos vulnerables, entre otros. A mediados de los 2000s los profesores de básica y secundaria sumaban 133.000, 70% eran mujeres, 71% tenía más de 35 años y aproximadamente 55% trabajaba en el sector municipal. Al año 2012, los profesores de NT1, NT2, básica y secundaria suman 209.881, donde 71% son mujeres, tienen contratos promedio por 33 horas (24 de esas son pedagógicas), y en promedio tienen 15 años de experiencia⁵. Las horas potenciales de contrato de un profesor, en el contexto de la JEC, es de 44 horas semanales, lo cual es considerablemente más alto que el promedio de la OECD. Sin embargo, el 32% estaba contratado por ese número de horas a comienzos de los 2000s, 25% contratado por 31 a 43 horas, y 29% por 30 horas. El 14% restante, son considerados profesores part-time contratados por 29 horas o menos (OECD, 2004 p. 47). Existen, sin embargo, importantes diferencias en las características de las condiciones de trabajo de los docentes que se desempeñan en el sector municipal, particular subvencionado y particular. Por ejemplo, si bien el promedio de alumnos por profesor en el sector municipal temprano en los 2000 era de 23 alumnos, el promedio alcanzaba a 31 alumnos en establecimientos particular subvencionados y 15 en colegios particulares⁶. Será importante tener estos elementos en consideración en el análisis de los resultados.

3. Preguntas Centrales de la Investigación

Esta investigación se centra en describir y analizar los factores pecuniarios y no pecuniarios que se relacionan con los determinantes del primer trabajo para profesores de educación básica de la Región Metropolitana. Un foco especial adquiere la relevancia que puede llegar a tener las características de la formación inicial y el trabajo de prácticas realizados, en la elección del primer trabajo. Adicionalmente, como resultado de una completa revisión de la literatura, agregamos como objetivo de nuestra investigación el

⁴Este Estatuto fue aprobado en el año 1991, publicado en el Diario Oficial de la República de Chile bajo la Ley N° 19.070. El Estatuto Docente establece la carrera funcionaria y administrativa para los docentes, con un alto grado de inamovilidad y un aumento de salarios basado principalmente en los años de experiencia, perfeccionamiento docente, cargos directivos y desempeño difícil. La Ley de Calidad y Equidad de la Educación, aprobada a comienzos del 2011, entrega cierta flexibilidad a los directores y permite que puedan remover hasta un 5% de los docentes peor evaluados en su establecimiento, siendo un primer paso al fin de la inamovilidad del Estatuto Docente. También esta ley introdujo un plan especial de retiro para profesores, el cual busca fomentar la jubilación anticipada y así facilitar la renovación del cuerpo docente (además de bonos adicionales a docentes ya jubilados).

⁵ Esta información fue obtenida de la Base de Idoneidad Docente 2011.

⁶ Para mayor detalles sobre la fuerza laboral docente en Chile, su educación inicial, políticas de reclutamiento, selección, contratación y salarios ver Carnoy et al., (2009).

poder describir los procesos de búsqueda, postulación y selección del empleo, y no solamente la elección final.

En síntesis, estos temas abren preguntas relevantes para esta investigación que se resumen a continuación:

1. ¿Cómo es el proceso de búsqueda desarrollado por los profesores recién egresados que ingresan a realizar clases en la Educación Básica? ¿Qué mecanismos utilizan para informarse de los potenciales trabajos? Analizaremos la importancia de las redes de contacto, los criterios que se utilizan para seleccionar a que establecimientos postular y el número de postulaciones realizadas. ¿Difiere este proceso de acuerdo a las calificaciones académicas del egresado?
2. Según las percepciones de los profesores, ¿Cuáles son los factores pecuniarios y no pecuniarios relevantes en la determinación de su primer trabajo? Este análisis se realizará considerando el tipo de administración y el NSE del establecimiento ¿Varían en importancia de acuerdo a las características de los docentes (e.j. género, docentes de alto y medio o bajo rendimiento académico)? ¿Cómo se asocian estas características?
3. ¿Existe alguna relación entre las características de los programas de formación inicial y la decisión de los profesores sobre su lugar de trabajo (en especial el rol de sus prácticas docentes, la red de contactos que se genera y el currículum)?
4. De acuerdo a los patrones generales de búsqueda y obtención del primer empleo, ¿Existe efectivamente una elección de parte de los docentes del tipo de establecimiento donde quieren trabajar?
5. Posteriormente en el mercado laboral, ¿En qué medida la evaluación de la primera experiencia laboral influye en las características deseables del establecimiento de un segundo empleo?

4. Descripción del primer empleo usando Base de Idoneidad Docente y Encuesta Longitudinal Docente

Esta sección describe las características de quienes entran a los distintos tipos de establecimiento e intenta medir como distintas características de los docentes afectan su probabilidad respecto a las características de su primer trabajo. Además se estudian los beneficios pecuniarios y no pecuniarios que reciben los docentes al ingresar a trabajar a cada tipo de dependencia.

Para realizar este análisis se utilizan dos bases de datos distintas. Primero, analizamos una **sub-muestra de la Base de Idoneidad Docente del 2011**. Esta base de datos es de carácter censal, auto-reportada por los directores de los establecimientos de todo Chile anualmente. Para realizar este análisis descriptivo se consideraron únicamente los docentes que se habrían insertado al mundo laboral el 2011 (primer empleo)⁷, y que además se encontraban trabajando en la enseñanza básica y específicamente, en la región metropolitana. Esta sub-muestra está compuesta por 1.205 docentes (de un total de 5.297 docentes que se insertan en los niveles de educación básica en el país). De estos, un 23% entra a trabajar a un establecimiento municipal (276 casos), 51% a un establecimiento particular subvencionado (612) y 26% a uno particular pagado (317). La mayoría de los profesores recién empleados son mujeres (82%), y esta situación se repite

⁷ La base de datos diferencia entre años de servicio en el sistema, y años de servicio en el establecimiento en específico. Para esta descripción, se utiliza los casos con valor 0 en la variable ANO_SERVICIO_SISTEMA.

en colegios municipales, subvencionados y particulares pagados sin grandes diferencias entre ellos.

Posteriormente, analizamos una **sub-muestra de la Encuesta Longitudinal Docente**⁸, que contiene datos para docentes que ingresan a trabajar por primera vez entre 2003 y 2009, en diferentes niveles de enseñanza (no sólo Educación Básica). Esta sub-muestra está compuesta por 605 observaciones, de las cuales un 31% comienza trabajando en colegios Municipales, un 51% en colegios Particular Subvencionados, un 17% en colegios Particular Privado y un 1,5% en otro tipo de establecimiento.

Es decir el mayor empleador de nuevos docentes son los colegios particular subvencionados. Este se debe en parte a su crecimiento en matrículas, en comparación con otros tipos de administración.

4.1. Base de Idoneidad Docente 2011

Cuando analizamos las **características académicas de los docentes**, vemos que la gran mayoría de los nuevos profesores (94%) tienen título universitario. Sin embargo, en mayor porcentaje los establecimientos municipales contratan a aquellos que no poseen título o tienen un título de instituto profesional. En los colegios particulares pagados, solo el 2% no tiene título profesional, en cambio el 9% no lo posee en las contrataciones de los colegios municipales. Por otra parte, 15% de los que se insertan en un colegio municipal poseen título de un IP y solo un 4% en establecimientos particular pagados (ver tabla 1 y 2).⁹

Tabla 1: Tipo de título según tipo de dependencia (%)

	Municipal	Part. Subvencionado	Part. Pagado	Total
Educación	86.55	91.83	97.79	92.19
Otra Área	4.73	1.47	0.00	1.83
No Titulado	8.73	6.70	2.21	5.98
Total	100	100	100	100
N	275	612	317	1204

⁸ Para realizar esta investigación se hace uso de la Encuesta Longitudinal Docente (ELD) en sus versiones (i) 2005 (ELD2005) y (ii) 2009 (ELD2009) y (iii) el Panel de las bases 2005-09 (Panel). Como hay preguntas retrospectivas, el Panel contiene información de las trayectorias desde el año 2003 al 2009. Esta encuesta, única en su tipo para el contexto chileno, tiene información de corte transversal de las características personales de los docentes, tipo de formación inicial, descripción detallada de su principal trabajo en el año de la encuesta, satisfacción laboral, características socioeconómicas de sus hogares, capacitaciones realizadas en los últimos años, aspectos pecuniarios y no pecuniarios de los trabajos, entre otras variables. Los datos de la ELD fueron cruzado con datos de una base desarrollada para esta investigación, que contenía la comuna del establecimiento, e información anual desde el 2003 al 2009, del NSE del establecimiento y resultados SIMCE promedio para diferentes niveles (4to, 8avo y 2do medio).

⁹ Similar tendencias se presentan al analizar el tipo de institución que el profesor recibe su título según NSE del establecimiento. El NSE bajo presenta porcentajes similares a los de municipal, NSE medio a los particular subvencionados y NSE Alto similar a los de establecimientos particular pagados,

Tabla 2: Tipo de institución de la que el profesor recibe el título según dependencia (%)

	Municipal	Part. Subvencionado	Part. Pagado	Total
No posee título	8.73	6.70	0.95	5.65
Universidad	74.91	79.90	94.95	82.72
Inst. Prof.	14.91	12.25	3.79	10.63
Escuela Normal	1.45	0.65	0.00	0.66
Otra institución	0.00	0.49	0.32	0.33
Total	100	100	100	100
N	275	612	317	1204

De los docentes en su primer año, el poseer una mención se presenta en forma similar entre los docentes que ingresan a cualquiera de los tres tipos de dependencia (73% de los docentes en establecimientos municipales declara tener mención, 70% en particular subvencionados, y 71% en particular pagado). Sin embargo, existen ciertas diferencias en la distribución de la especialidad de la mención. Por ejemplo, en los establecimientos particulares pagados, a pesar de tener la menor participación en contrataciones el 2011, son los que contratan a más del 50% de los profesores de computación, educación musical, artes plásticas, e idiomas. A su vez, los profesores de ciencias naturales y ciencias sociales, también son contratados por colegios particulares pagados en mayor número (Ver tabla A.1. en Anexo 1).

Importante destacar que, existen ciertas diferencias significativas en el número de menciones declaradas por los docentes según tipo de dependencia del establecimiento. Mientras el 11% de los docentes de los colegios particular pagados declaran tener dos o más menciones, sólo el 1% de los docentes en los colegios municipales y 2% de los particular subvencionados, tienen esa característica.

De los docentes en su primer año, para los cuales contamos con su puntaje de la prueba INICIA (N=71)¹⁰, se destaca la inequidad en la distribución de docentes con resultados en el percentil 75 en este instrumento. Profesores en colegios particulares pagados obtienen en su mayoría (80%) un puntaje en la prueba INICIA que los ubica en el percentil 75 o sobre. Por otro lado, la minoría de profesores que encuentran su primer empleo en establecimientos municipales o particulares subvencionados tiene estos puntajes en la prueba INICIA (29% y 40%, correspondientemente) (Ver tabla A.2. en Anexo 1).

Si analizamos por el nivel socioeconómico de los colegios, se puede observar que, en forma similar a lo descrito, los establecimientos de nivel socioeconómico más alto en la RM (medio alto y alto, según caracterización SIMCE) tienen un porcentaje mayor de docentes que se ubicaron por sobre el percentil 75 en algún eje o en el total de la prueba INICIA. En los establecimientos de grupo socioeconómico más alto, dos tercios de los docentes nuevos con INICIA están por sobre el percentil 75; sin embargo, menos del 50% de los profesores nuevos de establecimientos de grupo socioeconómico medio tienen este

¹⁰ Este número es muy pequeño, considerando el total de docentes de la sub-muestra de la Base de Idoneidad Docente. Esto se debe principalmente

puntaje en prueba INICIA y esta cifra alcanza solo el 25% de los profesores nuevos en colegios de grupo socioeconómico medio bajo o bajo.¹¹

Una distribución similar se encuentra al analizar los puntajes en la prueba PSU, para los docentes que conocemos su información (N= 206). De los docentes que ingresan en su primer empleo a un colegio particular pagado, 52% poseen más de 600 puntos en la PSU de lenguaje y 44% en la PSU matemáticas. En cambio estos porcentajes disminuyen considerablemente para los otros tipos de dependencia: 12% (PSU leng) y 4% (PSU mat) de los docentes en colegios municipales, y 23% (leng) y 15% (mat) de los docentes en colegios particular subvencionados obtienen más de 600 puntos en la PSU.¹²

Posteriormente, al analizar los datos para los establecimientos que rindieron la prueba SIMCE para cuarto básico, observamos que en promedio aquellos profesores que obtienen mejor puntaje en la prueba INICIA (sobre el percentil nacional 75) se emplean en establecimientos cuyos cuartos básicos obtienen mejor puntaje en la prueba SIMCE de lenguaje, como se observa en la tabla A.3 en el Anexo 1. En otras palabras, el primer empleo sería una representación de las desigualdades en oportunidades educativas que se observan a nivel de colegio.

En general, no existen diferencias en los resultados en la prueba SIMCE entre los colegios que emplean docentes de educación básica en el 2011 sin experiencia previa y el resto de los colegios de la región metropolitana que no tienen nuevas contrataciones. Esto no verifica la hipótesis que colegios con mejor SIMCE contratan menos profesores recién ingresados al sistema. Nótese que un 27% de los colegios municipales contrataron al menos un profesor nuevo; esta cifra es de un 29% para colegios particulares pagados y de 34% para particulares subvencionados. Estos resultados pueden verse en la tabla A.4 en el Anexo 1.

Finalmente, analizamos las **condiciones laborales del primer empleo** de los profesores de educación básica en la RM. Todos los docentes de la muestra trabajan más de 30 horas por semana y el promedio de horas trabajadas según establecimiento es similar, alcanzando un promedio de 37 horas/semana en colegios municipal y subvencionado y 38 en particulares. Ver gráfico A.5. en Anexo 1 para ver la distribución de horas por tipo de administración. En relación a la distribución del sueldo bruto de profesores nuevos, los datos lamentablemente no permiten un correcto análisis. La variable asociada a salarios¹³ tiene una distribución sesgada hacia la izquierda con muchos profesores que trabajan más de 30 horas reportando sueldos menores a \$100.000, especialmente en colegios particulares pagados. Esto supone que los directores reportan sueldos con diferentes criterios (e.j. sueldo/hora versus sueldo total).

¹¹ Se analizan los datos de la prueba SIMCE de lenguaje para cuarto básico del año 2011. Para nuestros propósitos, la información que aporta la prueba de lenguaje es similar a la prueba de matemáticas y al SIMCE aplicado a los alumnos de octavo básico (la correlación entre SIMCE lenguaje y SIMCE matemáticas en los cuarto básico a nivel de colegios es de 0.87 y entre matemáticas y lenguaje en octavo básico es de 0.87. La correlación entre SIMCE lenguaje de octavo y cuarto básico a nivel de colegios es de 0.64 y entre la prueba de matemáticas en octavo y cuarto básico es de 0.70).

¹² Analizamos también la relación entre los resultados PSU de los docentes y el índice de vulnerabilidad (IVE) de los establecimientos del primer empleo (N=206). Los datos indican que existe una relación negativa y moderada entre puntajes PSU y el IVE de los establecimientos del primer empleo (correlación de -0.21 con PSU lenguaje y -0.29 con PSU matemáticas): profesores con mayores puntajes en la PSU lenguaje y matemáticas tienden a encontrar empleo en establecimientos con menor IVE.

¹³ La variable asociada a los sueldos en la base corresponde a SUELDO_BRUTO

Analizando la función principal de los docentes nuevos, la mayor parte de ellos son docentes de aula (83%), pero en los establecimientos municipales en mayor porcentaje cumplen otra función (27% versus 11% en los establecimientos particular pagados) comparado con los docentes que se insertan en establecimientos con otra dependencia (ver tabla A. 6 en Anexo 1).¹⁴

Como se desprende de este análisis descriptivo de la distribución de profesores nuevos en enseñanza básica en la Región Metropolitana, hay una mayor proporción de docentes mejor calificados en colegios particular pagados – y en menor medida en colegios particular subvencionados – y en colegios de mayor nivel socioeconómico. Esto se aprecia en la proporción de profesores que entran al sistema con más de una mención, con mejor puntaje en las pruebas PSU y que logran ubicarse en el percentil 75 de la prueba INICIA. Asimismo, si bien la mayoría de los profesores que entran al sistema tienen título universitario y un título en educación, la proporción de profesores que entran al sistema con estas calificaciones a colegios particular pagados – y en menor medida a colegios particular subvencionados – es mayor que aquellos que entran a colegios municipales.

4.2. Base Longitudinal Docente 2003-2009

Un análisis descriptivo de las las características sociodemográficas, los estudios secundarios, estudios superiores, las capacitaciones y el nivel de vocación de quienes se emplean por primera vez en cada tipo de establecimiento y por NSE, se presenta en el Anexo 2 de este trabajo.

Adicionalmente, para estudiar en detalle qué características de los docentes varían significativamente entre distintos tipos de establecimientos se estiman modelos probabilísticos para determinar la probabilidad de ingresar a trabajar en cada tipo de dependencia o establecimiento con diferente NSE. Estos modelos no permiten medir causalidad sin embargo, sí entrega información respecto a las correlaciones entre características de los docentes y su primer trabajo (controlando por todas las otras dimensiones). Finalmente, el análisis describe los beneficios pecuniarios y no pecuniarios que reciben los docentes que se emplean por primera vez en colegios municipales, particulares subvencionados o particulares, así como los docentes y sus condiciones laborales de los con alto y bajo rendimiento en la Prueba de Selección universitaria (PSU).

Los resultados indican que los docentes solteros tienen menores probabilidades de emplearse en colegios particulares que en colegios particulares subvencionados. Respecto a los estudios secundarios, se observa que la dependencia del colegio en el cual estudiaron su secundaria es determinante en la elección de su primer trabajo, optando generalmente por un establecimiento de igual dependencia. Estos resultados se ven confirmados en el modelo logit multinomial. Así también, los resultados indican que docentes con alto puntaje PAA/PSU y que estudiaron en una universidad acreditada se emplean en mayor proporción en colegios particulares que en particulares subvencionados y municipales. Lo anterior se confirma en el modelo logit multinomial,

¹⁴ Vemos similares tendencias al analizar por NSE del establecimiento. Los establecimiento de NSE bajo (nivel socioeconómico A y B en Simce), tienen un 24% de los docentes haciendo una función principal distinta a la de ser docente de aula.

docentes con un alto puntaje PAA/PSU tienen menores probabilidades de emplearse en colegios municipales que en colegios particulares subvencionados.

En relación a la vocación, el modelo logit multinomial confirma que docentes con mayor “vocación” tienen mayores probabilidades de emplearse en colegios particulares subvencionados que en colegios municipales o particulares pagados.

Al agrupar a los docentes según el nivel socioeconómico del establecimiento en el cuál se emplean por primera vez, los resultados nuevamente indican que las inequidades del sistema comienzan desde el inicio de la carrera docente. Como ejemplo, los resultados del modelo de Probit Ordenado confirman, que docentes con mayor puntaje entran a trabajar proporcionalmente más a colegios de NSE alto y aquellos que se especializan en Educación Media también ingresan a trabajar en mayor proporción a colegios de NSE alto.

Finalmente, en relación a las condiciones laborales, los datos sugieren que aquellos docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados obtienen un mayor salario en su trabajo principal y también un mayor ingreso total. Sin embargo, al comprar el salario por hora se observa que docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares obtienen un mayor ingreso por hora.

Al revisar los beneficios no pecuniarios es posible observar que los docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares pagados obtienen mayores beneficios no pecuniarios como tuición, almuerzo, seguro de salud y posibilidades de capacitarse. Le siguen los docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados y por último quienes ingresan a colegios municipales. Al comparar las horas trabajadas se observa que docentes que ingresan a trabajar a colegios municipales trabajan más horas en total que quienes ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados, estos a su vez trabajan más horas en total que quienes ingresan a trabajar a colegios particulares pagados.

Los resultados sugieren que docentes con alto puntaje PAA/PSU obtienen mayores ingresos totales y mayores ingresos por hora en su primer trabajo. Además se observa que estos obtienen mayores beneficios no pecuniarios y trabajan menos horas que docentes con bajo puntaje PAA/PSU.

5. Metodología

Para responder las preguntas de investigación, se utiliza una metodología mixta, que consiste en una aproximación a la investigación que combina metodologías cualitativas y cuantitativas. Implica utilizar conjuntamente ambas metodologías, y no simplemente recolectar y analizar la información de manera separada. Esta combinación permite que la investigación tenga una fortaleza mayor que la pura investigación cuantitativa o cualitativa, utilizadas por separado (Creswell, 2009). Ambas metodologías son complementarias y permiten reforzar la confiabilidad de los hallazgos.

Creswell (2009) define seis de los principales tipos de metodologías mixtas. En términos de recolección de datos, se ha optado para esta investigación por una estrategia “Exploratoria Secuencial” (Creswell, 2009), la cual involucra tres fases: En primer lugar, se realiza una recolección cualitativa de datos y su análisis. A esto le sigue una segunda fase de desarrollo de un instrumento cuantitativo y una tercera fase de recolección de datos cuantitativos y su análisis. La segunda y tercera fase se desarrollan a partir del estudio cualitativo previo.

Por otra parte, en términos del análisis este estudio utiliza una estrategia de “Triangulación Simultánea” (Creswell, 2009). Esta estrategia recolecta información cualitativa y cuantitativa de manera simultánea, y luego compara los resultados identificando diferencias, correspondencia o una combinación de ambos. Algunos autores llaman a esto confirmación, disconformidad o corroboración (Greene, Caracelli & Graham, 1989; Morgan, 1998; Steckler, McLeroy, Goodman, Bird & McCormick, 1992 citados en Creswell, 2009). De esta manera, se utilizan tanto metodologías cuantitativas como cualitativas para contrarrestar las debilidades de los modelos con sus fortalezas, o más bien sumar las fortalezas de ambas metodologías.

5.1. Cualitativa

La metodología cualitativa permite explorar con mayor profundidad el tipo de factores pecuniarios y no pecuniarios relevantes, como también aspectos de formación inicial docente que inciden en el proceso de búsqueda y elección del primer trabajo, previo a la realización del estudio cuantitativo. Ello es especialmente relevante en un contexto en el que se ha desarrollado poca investigación.

Como instrumento de recolección de información cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas, con la ventaja de que permiten guiar una entrevista a través de una pauta predefinida de preguntas, y a la vez el entrevistador tienen la libertad de incorporar preguntas adicionales que ayuden a precisar y profundizar los temas tratados¹⁵. Concretamente, se realizaron dos estudios cualitativos que se detallan a continuación.

5.1.1. Diseño Muestral Cualitativo Docentes

Para seleccionar a los docentes se utilizó como estrategia un muestreo intencionado, donde se escogieron intencionalmente las unidades de estudio de acuerdo a los objetivos de la investigación.

Se entrevistaron a 24 docentes con menos de 2 años de experiencia, que estuvieran realizando clases en Educación Básica, trabajaran en un establecimiento de la Región Metropolitana y que tuviera un contrato por más de 30 horas. La muestra cumple los requisitos del universo que se describe a continuación en la Tabla 3:

¹⁵ Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. McGraw-Hill Interamericana.

Tabla 3: Descripción General de la Muestra Cualitativa

Tipo de docente	Alto rendimiento académico ^{16 17}	Medio o Bajo rendimiento o académico	Total
Docentes que trabajen en establecimientos municipales	4	4	8
Docentes que trabajen en establecimientos particular subvencionados	4	4	8
Docentes que trabajen en establecimientos particular pagados	4	4	8
Total	12	12	24

A su vez, con el fin de asegurar que la muestra sea heterogénea se intencionó que esté compuesta por hombres y mujeres, que hayan egresado de diferentes establecimientos educacionales y de diferentes universidades.

A continuación, se presentan diferentes tablas que permiten caracterizar a la muestra cualitativa:

Tabla 4: Descripción de la muestra cualitativa respecto al género

Género	
Hombres	6 (25%)
Mujeres	18 (75%)

Las edades fluctúan entre los 23 y los 37, siendo el promedio 26 años.

Tabla 5: Descripción de la muestra cualitativa, establecimiento egreso

Establecimiento de Egreso	
Particular Pagado	38%
Particular Subvencionado	33%
Municipal	29%

Tabla 6: Relación entre PSU y establecimiento de egreso de enseñanza media

	Alto rendimiento (PSU)	Medio-Bajo rendimiento (PSU)
Particular Pagado	5	4
Particular Subvencionado	4	4
Municipal	3	4

¹⁶ Se ha utilizado el puntaje PSU como medida de rendimiento académico. Siguiendo las definiciones que utiliza la Beca Vocación de Profesor, se ha definido como alto rendimiento académico a docentes con 600 o más puntos PSU, y Medio o Bajo rendimiento académico a docentes con menos de 600 puntos en la PSU.

¹⁷ Uno de los casos PSU alto, establecimiento Municipal, ha definido su primer trabajo como el que tiene actualmente en esa dependencia. Sin embargo, previo a esto realizó un reemplazo en Particular Pagado. No se tuvo información de esto hasta la entrevista. Dado que ella definió su primer empleo como municipal, se la ha instalado en esa categoría.

Tabla 7: Descripción de la muestra cualitativa respecto a las universidades que estudiaron pedagogía

Universidades en las que estudiaron pedagogía	
U. Católica	7
U. del Desarrollo	1
U. Los Andes	1
U. Metropolitana de las Ciencias de la Educación	2
U. Diego Portales	2
Instituto Profesional de Chile	1
U. Alberto Hurtado	2
U. UCINF	2
U. de Chile	1
U. Católica Silva Henríquez	4
U. Pacífico	1
U. Bolivariana	1 ¹⁸

La muestra se obtuvo principalmente a través de datos de la base de datos de Idoneidad Docente 2011, a la cual se le anexaron las bases de datos PSU desde el 2004 al 2011, y la base de datos de resultados de la prueba INICIA del 2010, donde se identificaron aquellos docentes que cumplían con los criterios requeridos para este estudio. En el caso que tuviera Inicia, se contaba con la información de contacto del docente (mail y teléfono). En los casos que sólo se contara con los datos PSU, se contactó a los docentes a través de los colegios donde se encuentran trabajando. Para los casos que no fue posible obtener a través de estas bases de datos secundarias, se utilizaron estrategias como contactar a docentes por medio de Fundaciones Educativas, Directores de Establecimiento y Universidades. Los requisitos de base de los docentes era que estuvieran realizando clases en Educación Básica, trabajaran en un establecimiento de la Región Metropolitana y que tuviera un contrato por mas de 30 horas.

5.1.2. Instrumentos de recolección de información y análisis de las entrevistas cualitativo docentes

Como se mencionó anteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas (ver en Anexo 3 pauta de entrevista a docentes). La operacionalización con la que se generó la pauta de entrevista, se presenta a continuación en la Tabla 8:

¹⁸ Un mismo entrevistado estudió en la U. Metropolitana de Ciencias de la Educación y en U. Bolivariana.

Tabla 8: Operacionalización Pauta Entrevista Docentes

Objetivos	Dimensión	Subdimensión	Variable	Pregunta
Identificar características sociodemográficas de los docentes	Características sociodemográficas	Características sociodemográficas	Edad	Edad
			Género	Género
			Ciudad/Región de Origen	Ciudad/Región de Origen
			Ciudad/Región Actual	Ciudad/Región Actual
Identificar como los programas de formación inicial afectan la decisión inicial de los profesores de donde trabajar (en especial el rol de sus prácticas docentes, la red de contactos que se genera y el currículo).	Educación	Educación escolar	Tipo de establecimiento del que egresó de educación media	Tipo de establecimiento: Part. Pagado, Part. Subvencionado, Municipal
			Ciudad/Comuna	Ciudad/Comuna
		Educación superior	Puntaje PSU	Base de datos Mineduc
			Institución Superior en que estudió pedagogía	Base de datos Mineduc
			Ciudad/Comuna	Ciudad/Comuna
			Tipo de estudio	Tipo de estudio: párvulo, básico, media, diferencial
			Motivación por estudiar pedagogía	¿Desde cuándo quisiste estudiar pedagogía? ¿Por qué razón ingresaste a estudiar pedagogía?
				Pensando en cuando decidiste estudiar educación: ¿puedes describir el colegio en el cual te veías trabajando?
		Formación inicial en pedagogía	Influencia que tuvo la formación inicial sobre la percepción de las diferencias que existen entre diferentes tipos de colegios	¿Qué tipo de diferencias relevantes existen a tu juicio entre diferentes tipos de establecimientos? ¿Dónde aprendiste estas diferencias? ¿En la universidad cuánto te enseñaron sobre las diferencias entre los diferentes tipos de establecimientos educativos?
			Tipo de establecimiento que la formación inicial incentivaba a trabajar	¿En general a qué tipo de contexto educativo se hacía más referencia durante los cursos? ¿Algún tipo de establecimiento en particular? ¿A dónde te imaginabas que te estaban formando, para trabajar en qué tipo de establecimiento? ¿Las principales técnicas de enseñanza que les enseñaron eran para desenvolverse en qué tipo de contexto?
			Grado en que el currículo incentivó o desincentivó el trabajar en colegios vulnerables	¿Durante los cursos de la universidad les incentivaban a futuro a trabajar en establecimientos vulnerables o particular pagados, o no hacían mayor referencia a ello?

			Tipos de establecimientos en que realizó prácticas	Durante el transcurso de tu carrera, ¿realizaste prácticas en algún establecimiento educativo? ¿Cuántas prácticas tuviste? ¿en cuántos colegios diferentes estuviste? ¿Cómo eran estos establecimientos (tipo de colegio, barrio, NSE de los alumnos, resultados académicos, efectividad)?
			Grado en que la formación incentivó realizar prácticas en establecimientos vulnerables	¿Se incentivaba realizar prácticas en colegios vulnerables? ¿De qué modo?
			Descripción proceso de búsqueda o asignación de la práctica profesional	¿Tú lo escogiste o la universidad te lo asignó? 8. (En caso de que la universidad no asignó la práctica) ¿Cómo te informaste de la oferta? ¿A cuántas prácticas profesionales postulaste?/ (En caso de que la universidad te asignó la práctica) ¿Conoces los criterios con que te la asignaron la práctica?
			Razones por las que escogió dicho establecimiento para realizar la práctica profesional	¿Por qué trabajaste en ese establecimiento?
			Descripción del tipo de trabajo realizado en la práctica profesional	¿En qué consistió tu trabajo en las diferentes prácticas (rol y responsabilidades que tuvo, n° de horas semanales que trabajaba, con quien se relacionaba, etc.)?
			Evaluación de la práctica profesional	¿Cómo evalúas las diferentes prácticas que tuviste? (Indagar en elementos positivos y negativos a nivel de aprendizajes que tuvo, clima laboral (relación entre profesores, capacidades de los profesores, motivación de los profesores), liderazgo directivo, rendimiento de los alumnos, disciplina, etc.) ¿Qué aspectos fueron los que más influyeron en el nivel de satisfacción que tuviste con tu práctica profesional?
			Influencia que tuvo su práctica respecto al tipo de establecimiento que posteriormente quiso trabajar	¿Dichas experiencias afectaron posteriormente la búsqueda de tu primer trabajo, respecto al tipo de establecimiento en que querías trabajar? ¿De qué modo?
			Influencia que tuvo la formación inicial en las habilidades para buscar trabajo	¿Crees que de alguna manera tu programa de formación inicial afectó o afecta tu habilidad para encontrar un trabajo? ¿de qué forma?
			Puntaje Inicia	Base de Dato Mineduc
Describir el proceso de búsqueda del primer trabajo, específicamente los mecanismos utilizados por los docentes para informarse de la oferta, la importancia de las redes de contacto, los criterios que se utilizan para seleccionar a que establecimientos postular y	Proceso de búsqueda y elección del primer trabajo	Percepción sobre el grado de concordancia que existe entre las propias habilidades y el tipo de profesional que los establecimientos buscan		¿Puedes describirme, según tus conocimientos, qué es lo que los colegios buscan cuando contratan a sus profesores? ¿Cómo te comparas tú con esas características que los colegios buscan?
		Descripción del proceso de búsqueda del primer trabajo	Mecanismos utilizados para informarse sobre la oferta	¿A través de qué medios te informaste sobre qué establecimientos estaban buscando docentes? Si postuló a un colegio subvencionado, ¿cómo obtuviste información de esos colegios?

trabajar, el número de postulaciones realizadas, entre otras.			Información que disponía sobre los establecimientos	¿Qué información tenías sobre las características de estos colegios? ¿Cómo obtuviste esa información?
			Descripción de ofrecimiento de trabajo	En el caso que señale que no postuló a ningún trabajo sino que tuvo una oferta ¿Cómo se dio el ofrecimiento de trabajo? ¿Sólo te ofrecieron el trabajo a ti? ¿Por qué crees que te ofrecieron el trabajo?
		Descripción del proceso de postulación a establecimientos	Número de colegios a los que se postuló	¿A cuántos establecimientos postulaste para buscar tu primer trabajo como docente? (Mencionar cuáles eran en caso de que los recuerde. Preguntar específicamente si postuló a Municipal, PS o PP)
			Criterios utilizados para seleccionar los establecimientos a los que postuló	En caso de que postuló a establecimientos: ¿Por qué postulaste a esos establecimientos?
				¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para determinar si postular o no al trabajo que ofrece el colegio?
				¿Hay colegios en los cuales preferirías no trabajar? ¿Qué característica tendría que tener un colegio para que no quisieras trabajar en él?
		Descripción del proceso de seleccionar el primer establecimiento en que se trabaja	Criterios utilizados para seleccionar el primer establecimiento en que se trabaja	¿Qué razones te llevaron a elegir una alternativa y no las otras?
				¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para ti? (Mencionar los tres más importantes)
			Opciones reales de elección del primer establecimiento en que trabaja	¿Cuántos de los colegios a los que postulaste te ofrecieron una oferta de trabajo?
				¿Qué tan conforme o satisfecho estabas con ingresar a trabajar a dicho establecimiento? ¿Hubieras preferido ingresar a otro colegio si hubieras tenido la posibilidad? ¿Por qué?
Describir las características de la oferta disponible y los procesos de selección que desarrollan los establecimientos, específicamente mecanismos que utilizan para informar que existen vacantes disponibles, requisitos que solicitan a los postulantes, pruebas de evaluación que desarrollan, personas que participan del proceso y criterios de selección, entre otros	Características de la oferta disponible y los procesos de selección de los establecimientos	Proceso de selección	Requisitos que solicitan a los postulante	De los establecimientos a los que postulaste, ¿qué requisitos y documentos pedían para poder postular a esos trabajos?
			Etapas de selección	¿En qué consistió el proceso de selección en cada uno de estos establecimientos? ¿Qué etapas tuviste que pasar? ¿En qué consistió cada una de estas etapas?
			Descripción de entrevista de postulación	¿Durante estas etapas qué tipo personas te entrevistaron (director, psicólogo, jefe de UTP, etc.)? (Especificar para cada colegio al que postuló)
				En general, ¿en qué consistían las entrevistas que te hicieron?
		Características de la oferta disponible	Características de la oferta disponible	El proceso de selección, ¿te sirvió para obtener más información del colegio? ¿de qué forma?
				¿Puedes describir los colegios donde tuviste entrevista?
Describir los factores pecuniarios y no pecuniarios del primer trabajo	Características del primer trabajo	Características generales del	Tipo de administración	Base de datos Mineduc
			Puntaje último Simce	Base de datos Mineduc

		establecimiento	Nivel socioeconómico de los alumnos	Base de datos Mineduc
		Factores pecuniarios	Salario	¿Cuál fue tu salario (o rango) en el momento que empezaste a trabajar? ¿Cuán satisfecho estabas con dicho sueldo? ¿Cuáles eran las posibilidades de que este sueldo subiera significativamente desde que ingresaste aquí a 5 años? ¿Tú sabías eso al momento de entrar a trabajar? ¿Cuánto afectó el salario y las posibilidades de aumento en tu decisión de trabajar en este establecimiento? ¿Consideras que era justo tu salario en relación a otros profesores? ¿Te pagaban similar a otros que eran tan competentes o trabajadores como tú? ¿a todos los docentes del establecimiento les pagaban similar? Si en un establecimiento de ese tipo (el que le gustaría trabajar a futuro) el salario fuese menor, comparado con otros establecimientos, ¿Estarías dispuesto a sacrificar salario por trabajar en una escuela con esas características?
			Jornada laboral (por contrato y efectivas)	¿Cuál fue tu jornada laboral (horas contratadas y horas de trabajo real) en el momento que empezaste a trabajar? ¿Cuántas horas tenías frente al aula? ¿Y cuántas horas de planificación? ¿Cuán satisfecho estabas con dicha jornada y distribución de horas? ¿Cuánto afectó dicha jornada y distribución de horas en tu decisión de trabajar en este establecimiento?
		Factores no pecuniarios	Ciclo al que realiza clases	¿En qué ciclo realizabas clases? ¿Este es el ciclo en que tú querías trabajar? ¿Cuánto afectó esto tu decisión de trabajar en ese establecimiento? (Indagar en si realizaba clases en más de un nivel o en más de un subsector)
			Posibilidades de ascenso	¿Había posibilidades de ascenso de aquí a 5 años? ¿Cuánto afectó esto tu decisión de trabajar en ese establecimiento?
			Localización	¿Cuán lejos quedaba este establecimiento de tu casa? ¿Esta distancia cuanto afectó tu decisión de trabajar allí?
			Características de otros profesores	¿Conocías a algún profesor de ese colegio antes de ingresar a él? ¿Qué imagen tenías de los profesores de este colegio antes de ingresar a él? ¿Cómo considerabas que era el nivel profesional de los profesores? ¿Cuánto afectó esto en tu decisión de trabajar en ese establecimiento?
			Clima laboral	¿Tenías información sobre el clima laboral? ¿Qué información tenías? ¿Por qué crees que el clima era de ese modo, qué lo causaba? ¿Cuánto afectó el clima laboral en tu decisión de trabajar ese establecimiento?
			Liderazgo del director	¿Tenías información de cómo era profesionalmente el director del establecimiento? (En caso de que tenías información) ¿Qué información tenías? ¿Cómo era su liderazgo? ¿Cuánto afectó esto en tu decisión de trabajar en ese establecimiento?
Identificar la evaluación que hacen los docentes sobre su primera	Evaluación de la primera experiencia	Evaluación de la primera experiencia	Evaluación general de la primera experiencia	¿Cómo fue tu primera experiencia de trabajo? ¿Qué rescatarías como elementos positivos? ¿Y cómo elementos negativos? ¿Se cumplieron

experiencia laboral y determinar dicha experiencia genera un cambio en el peso de los factores que influyeron la elección del primer trabajo.	laboral y efecto en las decisiones futuras laborales	laboral		las expectativas que tenías? ¿Por qué?
			Evaluación del trabajo en establecimiento vulnerable	Si la primera experiencia laboral fue en establecimiento vulnerable: ¿Qué elementos positivos y negativos rescatarías específicamente de este tipo de colegio? ¿Te sentías preparado (con los conocimientos y habilidades necesarias) para trabajar en un establecimiento así?
		Influencia que tiene la primera experiencia laboral en la valoración que tienen sobre el tipo de colegio en que trabajaría a futuro		Actualmente, ¿en qué aspectos del establecimiento te fijarías para seleccionar donde trabajar? ¿Han cambiado estos aspectos después de tu primera experiencia laboral? ¿Por qué? ¿En qué tipo de colegio trabajarías ahora?
Identificar los elementos que favorecerían que se seleccionara como primer trabajo establecimientos de NSE bajo	Elementos que favorecerían que se seleccionara como primer trabajo establecimientos de NSE bajo	Condiciones necesarias para motivar el trabajo en colegios vulnerables		¿Bajo qué condiciones estarías interesado/a de que el próximo colegio que trabajes sea un establecimiento de NSE bajo?
		Rol que tiene la formación inicial en incentivar el trabajo en sectores vulnerables		¿Crees que la formación que dan las universidades pueden incentivar a los alumnos a trabajar en establecimientos vulnerables? ¿Qué podrían las universidades hacer para ello ocurriera?
		Carrera docente y efecto que tendría en que profesores destacados trabajen en colegios vulnerables		¿Conoces el proyecto de carrera docente que ha propuesto el gobierno? ¿Qué opinión tienes al respecto? ¿Crees que este proyecto incentive a que profesores destacados trabajen en establecimientos vulnerables? ¿Qué elementos de este proyecto consideras más relevante para lograr este propósito? ¿Qué crees que se le podría agregar al proyecto para que ayudara a este propósito?

El trabajo de campo comenzó el 11 de mayo, y finalizó el 22 de junio.

5.1.3. Diseño Muestral Cualitativo Directores

El objetivo de realizar entrevistas a directores es poder estudiar con mayor profundidad los factores que determinan las preferencias de los establecimientos educativos y qué tanto poder de elección tienen de sus docentes, de forma de complementar los objetivos iniciales de nuestra investigación.

Para recoger información cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas. Esta metodología tiene la ventaja que permite la incorporación de preguntas del entrevistador que pudiesen ser pertinentes en determinado contexto.

Para seleccionar a los directores se utilizó como estrategia un muestreo intencional, donde se escogen intencionalmente las unidades de estudio de acuerdo a los objetivos de la investigación. La muestra de entrevistados correspondió a 13 directores, que se distribuyen tal como se indica en la tabla 9.

Tabla 9: Descripción general muestra cualitativa directores

Tipo de Director	Ptje. SIMCE en relación al NSE del establecimiento		Total
	Más alto	Más bajo	
Establecimientos Municipales	2	2	4
Establecimientos Particulares Subvencionados	3	2	5
Establecimientos Particulares Pagados	2	2	4
Total	7	6	13

Además de lo anterior, para asegurar una muestra lo más heterogénea posible se buscaron directores de ambos géneros, de un amplio rango etario y establecimientos ubicados en diversas comunas. La implementación de las entrevistas se llevó a cabo junto a un grupo de investigación de alumnos de pregrado miembros del proyecto Ingeniería Propone (ver Grau et al., 2012). Las entrevistas fueron elaboradas en función de los recursos y posibilidades de cada equipo, de manera que 9 entrevistas fueron aplicadas por este grupo de investigación y las 4 restantes fueron aplicadas por el grupo de investigación de estudiantes de pregrado.

En el sentido de poder asegurar la confiabilidad y validez de los resultados cualitativos, las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y vaciadas en una matriz de vaciado para un adecuado procesamiento posterior de la información.

5.1.4. Instrumento de Recolección Cualitativo Directores

Como se mencionó anteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas (ver en Anexo 4 pauta de entrevista a directores). La operacionalización con la que se generó la pauta de entrevista, se presenta a continuación en la Tabla 10:

Tabla 10: Operacionalización Entrevista Directores

Objetivos	Dimensión	Subdimensión	Variable	Pregunta
Identificar establecimiento y director	Datos Establecimiento	Nombre Establecimiento	Nombre Establecimiento	Nombre Establecimiento
		Comuna	Comuna Establecimiento	Comuna Establecimiento
		RBD	RBD	RBD
		Tipo de Administración	Tipo de Administración	Tipo de Administración
		Último Puntaje SIMCE	Último Puntaje SIMCE	Último Puntaje SIMCE
		NSE	NSE	NSE
	Datos de quien contesta encuesta	Nombre	Nombre entrevistado	Nombre entrevistado
		Cargo en establecimiento	Cargo en establecimiento	Cargo en establecimiento
Identificar las características generales del proceso de selección y búsqueda de docentes.	Proceso general	Descripción del proceso de selección.	Descripción del funcionamiento del proceso	1) ¿Me podría describir cómo funciona el proceso de selección de profesores en su establecimiento?
			Promedio de docentes contratados por año y similitud en los procesos de selección.	2) En promedio, ¿cuántos docentes nuevos contratan cada año? ¿Todos estos docentes pasan por el mismo proceso de selección?
			Período del año que concentra la mayor cantidad de contrataciones y de planificación de éstas	2.1) ¿En qué período del año se concentra la mayor cantidad de contrataciones? ¿En qué momento planifican el tipo de profesores que necesitan contratar para el año siguiente?
Describir el proceso de búsqueda que llevan a cabo los establecimientos para seleccionar docentes	Características de selección	Actores implicados en el proceso. Nivel de atribución en la elección de un profesor	Participantes del establecimiento en el proceso de selección de profesores	3) ¿Quiénes participan en el proceso de selección de profesores en su establecimiento? (cargos de las personas)
	Proceso de búsqueda de docentes	Descripción cuantitativa del proceso de búsqueda		4) Cuando tiene que seleccionar a un profesor,
			Cantidad de postulantes al puesto de trabajo.	a) ¿con cuántos postulantes cuenta, en promedio, para el puesto de trabajo que ofrece? ¿varía esto por mención?
			Cantidad de postulantes seleccionados por sus currículums.	b) ¿cuántos de estos postulantes son preseleccionados por sus currículums?
			Cantidad de postulantes llamados a entrevistas.	c) ¿a cuántos docentes llaman a entrevistas?
			Cantidad de postulantes que llegan a entrevistas	d) ¿cuántos de estos docentes llegan a las entrevistas de trabajo?
			Cantidad de postulantes que pasan a entrevistas psicológicas.	e) ¿Cuántos pasan a entrevistas psicológicas? (en caso que hubiera)
			Cantidad de candidatos elegibles	f) ¿entre cuántos candidatos elige generalmente?
			Nivel de satisfacción	g) ¿quedan satisfechos con la cantidad de postulantes?
Describir las características del proceso de selección que	Características del proceso de selección	Etapas	Etapas por la que debe pasar un profesor para ingresar al establecimiento	5) ¿Existen etapas por las que debe pasar el candidato a profesor para ingresar a su establecimiento? ¿Cuáles? ¿Quién definió que el proceso fuera de esta manera?
			Etapas en las que se entrega información del	6) ¿Existe alguna etapa del proceso donde se les entregue información adicional a los

desarrollan los establecimientos (específicamente las etapas que contempla el proceso, los criterios utilizados al momento de elegir el profesor a entrevistar, mecanismos que utilizan para contactar a los postulantes)			establecimiento al docente	postulantes sobre el establecimiento y las condiciones laborales?
			Mecanismos de contacto	7) ¿Qué mecanismos o medios utiliza el establecimiento para contactar a los potenciales postulantes? Internet, Diario, municipio/sostenedor, Contactos en el establecimiento, Universidades, exproctantes.
			Requisitos	8) ¿Qué documentos/requisitos se solicitan a los profesores para poder postular a un trabajo en este establecimiento?
			Entrevistas	9) Si se realizan entrevistas, ¿quiénes las realizan? ¿Cuántas entrevistas se realizan? ¿En qué consisten las entrevistas?
			Duración	10) Desde el momento en que surge la necesidad de contratar un nuevo docente hasta que el nuevo docente es informado de su contratación, ¿Cuánto tiempo dura el proceso de selección? ¿Cuánto dura cada una de las etapas?
Identificar cómo las características de los docentes afectan la decisión de los establecimientos a la hora de seleccionarlos	Criterios para la selección	Criterios utilizados para elegir a qué postulantes seleccionar	Criterios de selección declarados	11) ¿Cuáles son los tres criterios más importantes al momento de elegir a qué postulantes va a escoger para su establecimiento?
			Criterios de selección revelados	12) ¿Qué criterios utilizaron para seleccionar al último profesor que entró en este establecimiento? ¿Cuáles fueron los más relevantes?
			Tipo de criterios en selección de docentes.	13) En relación al proceso de selección de los profesores en su establecimiento ¿Existen criterios explícitos y compartidos por quienes seleccionan docentes? ¿O estos son más bien implícitos? ¿Cuáles son estos criterios? ¿Cuáles son los más relevantes?
Identificar la evaluación que hace el establecimiento con respecto al docente seleccionado	Evaluación de la satisfacción del establecimiento con sus docentes:	Nivel de satisfacción del establecimiento con el docente	Grado de satisfacción ante el profesor seleccionado	14) En concreto, respecto al último proceso de selección que tuvieron, ¿usted queda satisfecho con el profesor que selecciona para su establecimiento?

Identificar la evaluación que hace el establecimiento con respecto a su idoneidad para contratar docentes	Evaluación de la satisfacción del establecimiento con su poder de selectividad	Nivel de satisfacción del establecimiento con su elección	Grado de satisfacción del establecimiento con su elección	15) En general, ¿cómo evalúa el proceso de selección que realizan en este establecimiento? ¿Qué es lo que más destaca? ¿Qué se podría mejorar?
			Nivel de atribución en la elección de un profesor	16) ¿Usted siente que tienen las atribuciones para poder elegir un profesor?
Identificar necesidades y posibles mejoras en el proceso de selección docente	Interés en recibir ayuda externa en la selección de docentes:	Interés en recibir ayuda externa en la selección de docentes:	Interés en recibir capacitación y/o apoyo de instituciones externas para el proceso de selección de sus docentes	17) ¿Le interesaría tener capacitación y/o apoyo de alguna institución para el proceso de selección de sus docentes?
	Tipos de apoyo de interés para el establecimiento	Tipos de apoyo de interés para el establecimiento	Tipos de apoyo de interés para el establecimiento	18) Si quisiera apoyo, ¿de qué tipo le interesaría? <i>Si director no se le ocurre qué tipo de ayuda necesitaría, sugerir las siguientes:</i> Apoyo en el proceso de selección docente Una postulación estandarizada Un sitio web nacional para el reclutamiento docente Información sobre sitios web de reclutamiento existentes Conversatorios y/o foros sobre reclutamiento y selección de profesores
Identificación de los establecimientos sobre sus propias mejoras en proceso de selección docente y atracción de docentes	Percepción de los establecimientos sobre mejoras en proceso de selección docente y atracción de docentes	Cambios posibles al establecimiento	Cambios posibles al establecimiento	19) ¿En general cómo considera que son los candidatos que postulan a este establecimiento en cuanto a: Excelencia académica Conocimiento de su mención Experiencia Conocimiento de técnicas pedagógicas Otros.
				20) En general, ¿qué tan conforme queda con los docentes que son finalmente seleccionados? ¿Observa cambios en los docentes una vez que llevan xx meses trabajando?
				21) ¿Qué condiciones deberían cambiar en el establecimiento y sus condiciones laborales, para poder atraer a mejores candidatos a sus puestos disponibles?

5.1.5. Análisis

Respecto al análisis de las entrevistas la información obtenida de ellas se desagregó en una matriz de vaciado, en base a las categorías definidas previamente en la operacionalización. Posteriormente, a través de un sistema de codificación se analizó la información. Las entrevistas de ambos estudios cualitativos fueron analizadas por dos investigadores, de manera de contrastar visiones y llegar a acuerdo.

5.2. Estudio Cuantitativo

Para esta etapa del estudio realizamos cuestionario, que fue previamente validado por actores relevantes además de realizar los correspondientes pretests. Las dimensiones del cuestionario son: antecedentes sociodemográficos de los docentes, educación escolar, formación inicial, proceso de búsqueda del primer trabajo, características de la oferta disponible y de los procesos de selección, características del primer trabajo, evaluación de la experiencia laboral y elementos que favorecerían que se seleccionara como primer trabajo establecimientos de NSE bajo. Relevante fue el estudio cualitativo en informar el correcto diseño del cuestionario. A su vez, algunas de las preguntas incluidas en el cuestionario fueron extraídas de la Encuesta Longitudinal Docente y de cuestionarios elaborados por Elige Educar, con modificaciones en el caso que fuera pertinente. El cuestionario completo consta de 65 preguntas y se encuentra en Anexo 5.

5.2.1. Diseño Muestral

Respecto del diseño muestral, el universo estuvo constituido por docentes de educación básica que ingresaron a trabajar a su primer colegio en la Región Metropolitana. Los docentes debían estar contratados por al menos 30 horas y trabajar actualmente en aula en la Región Metropolitana. El muestreo fue estratificado por tipo de dependencia de la escuela (municipal, particular subvencionado y particular pagado), y por el rendimiento académico previo del docente (alto y medio o bajo).

Para poder obtener esta información y seleccionar adecuadamente la muestra, se utilizó la información de la base de datos de Idoneidad Docente (para conocer lugar de trabajo y horas de contrato), base de datos BRP (información de contacto), datos de la prueba Inicia (para obtener información de contacto y resultados), base de datos PSU y base de datos de establecimientos (que nos permitió caracterizar el establecimiento donde trabajan).

La encuesta fue realizada en forma presencial, por un equipo experto en realización de encuestas en terreno, aumentando el grado de confiabilidad de las respuestas. La tabla 11 presenta el tamaño del universo y la muestra final de docentes a los que se aplicó el cuestionario. Este tamaño de muestra fue diseñado para tener un 95% de nivel de confianza e intervalos de confianza de 5%.

Tabla 11: Tamaño del universo y muestra a la que se le aplicó el cuestionario

Tipo de dependencia	Muestra Docentes		
	Alto rendimiento	Medio o bajo rendimiento	Total
P. subvencionado	54	161	207
Municipal	23	69	97
P. Pagado	9	26	36
Total	85	255	340

6. Resultados Estudio Cualitativo Docentes

A continuación se presentan los resultados del estudio cualitativo, desarrollado íntegramente en esta primera etapa del proyecto. Las transcripciones ordenadas y con descripción de cada entrevistado, se encuentran en el CD de Anexo.

6.1. Educación Superior

6.1.1. Razones por las que estudiaron pedagogía

La mayoría de los docentes entrevistados señala que una de las principales razones por las que ingresaron a estudiar una carrera de educación fue por vocación. Esta vocación la asocian especialmente al interés y facilidad que tenían para enseñar a otros, y surge en gran medida en la etapa escolar al verse expuestos a situaciones donde debían enseñar a sus compañeros.

“...siempre estuvo como la idea. Así como de 7mo, 8vo en el colegio era encargada de ayudar a los que les iba más mal empecé con tutorías, entonces yo creo que desde ahí, tuve facilidades para enseñar”. (Entrevistado 10: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)¹⁹

“...a nosotros nos daban la posibilidad de nosotros ser profesores de nuestro mismos compañeros, y que me entendieran, ver metodologías de cómo enseñarles me dio la impresión de que podía enseñar. Y ahí me empezó a gustar”. (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad del Pacífico, 1° trabajo PS)

Para algunos además el interés por enseñar se relaciona con una asignatura específica. Esta motivación por un área en particular genera en algunos casos que los entrevistados estudien carreras previas vinculados a esa disciplina.

“Mi idea inicial siempre fue estudiar pedagogía, o sea estudiar arte, y sacar la licenciatura para ser profesora de arte, pero con el tiempo me fui dando cuenta como que no me gustaba tanto la carrera de arte. Entonces dije mejor estudio pedagogía y saco la mención en arte”. (Entrevistado 8: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

¹⁹Para describir el docente que fue entrevistado se utilizará la abreviatura “PS” para referirse a establecimientos particulares subvencionados, “PP” para los particulares pagados y “M” para los municipales.

Adicionalmente, algunos mencionan que les interesó estudiar una carrera de educación por la posibilidad que generaba dicha profesión de ser agente de cambio social. En ciertos casos esto además se asocia específicamente al interés por contribuir a generar justicia social. Este grupo es el que se proyectaba, como se verá más adelante, trabajando en establecimientos de NSE bajo.

"... sentía que mi vocación era ser profesor, por un tema del cambio social que se produce dentro de la misma base de la sociedad, que son los niños que van a estar en el futuro". (Entrevistado 15: Hombre, egresó M, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

"...para mí la educación la veo como el vehículo principal, una persona pueda surgir, pueda ascender en su vida." (Entrevistado 18: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Silva Henríquez, 1° trabajo M)

Otros señalan que el haber tenido durante la etapa escolar buenos modelos de profesores, también les ayudó a motivarse por estudiar dicha carrera.

"Lo que pasa es que siempre tuve buenos modelos de profesores (...).me acordaba de mis profesores más pequeños, los que tuve en la media que fueron los que marcaron el que yo también quisiera estudiar pedagogía". (Entrevistado 4: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad Diego Portales, 1° trabajo PS)

"...siempre pensé en estudiar pedagogía, el por qué todavía no lo sé, pero siempre tuve la inquietud. Quizás fue porque tuve buenos profesores en la enseñanza básica" (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad del Pacífico, 1° trabajo PS)

Muchos de los entrevistados tienen familiares que son docentes, lo que para algunos también fue un incentivo para estudiar esta profesión.

"...yo creo que igual me influyó que mi mamá es profesora y mi hermana también, mi hermana que es 11 años más grande, entonces como que igual yo como que en mis últimos años de colegio, ya la vi a ella trabajando (...) le ayudaba a corregir pruebas, no sé, las típicas tonteras que a uno le gustan cuando es más chica como corregir pruebas y todo. Y yo creo que ahí me empezó a gustar..." (Entrevistado 13: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

"...hay un factor familiar súper importante, mi mamá es profe, sus hermanos son profes, sus tías, como que el tema de la influencia familiar influyó mucho..." (Entrevistado 18: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Silva Henríquez, 1° trabajo M)

Sin embargo, en un caso el tener familiares docentes no incentiva a estudiar dicha carrera, debido a que son más conscientes de los bajos salarios asociados a esta profesión y las dificultades que ello conlleva en la vida cotidiana.

"Mi papá hizo clases aquí en la USACH, mi hermana estudió Pedagogía en Historia en Las Cañas (...) Pero no eran como modelos a seguir, porque, uno siempre cuando sale del colegio -yo lo pienso como por mis alumnos- lo que más

piensan es en las lucas que voy a ganar. Y a mí me tocó ver y crecer sobre todo la etapa que los profes no ganaban ni uno, andaban pidiendo cigarros, andaban con los zapatos gastados”. (Entrevistado 5: Hombre, egresó M, PSU alto, UMCE y Bolivariana ,1° trabajo PP)

Pese a que casi todos los entrevistados ingresaron a estudiar una carrera de educación porque les gustaba, a un grupo le cuesta tomar la decisión de elegirla debido a las dificultades que implica la profesión y la poca valoración social que tiene.

“... siempre estuve ahí, siempre me acompañó. Fue mi primera opción, luego dije no, no es lo mío, porque me daba miedo el hecho de... todos decían, no, hay que tener tanta paciencia, ¡hay que trabajar tanto! Pero yo no le tengo miedo al trabajo, le tenía un poco más de temor a no saber enseñar, a no tener esa chispa que de repente tenían mis profesores. Pero luego dije: no, me la tengo que jugar por algo y voy a jugármela por pedagogía”. (Entrevistado 4: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad Diego Portales, 1° trabajo PS)

“Siempre me ha gustado el área de la educación, mi mamá es educadora de párvulos, pero no fue algo que yo haya querido hacer desde siempre. Y cuando estaba en ingeniería comercial, estuve un año, y me gustó harto y todo, pero no era lo mío. Entonces ahí empecé como una búsqueda, en realidad, de qué era lo que yo quería. Nunca lo había pensado como una opción, de repente por el tema de la valoración social de la carrera, o la plata. Pero igual me di cuenta que era más importante lo que yo quería hacer que esas cosas”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

Perspectivas laborales al momento de ingresar a estudiar pedagogía

En relación al tipo de colegio en que se proyectaban trabajando al momento en que decidieron estudiar pedagogía, muchos docentes señalan que no tenían mayor claridad al respecto, sólo una intuición. Respecto a ésta a la mayoría les motivaba trabajar en establecimientos de NSE bajo, y a otros en particulares pagados y/o subvencionados. Sólo uno declara que le era completamente indiferente el tipo de colegio en que trabajaría.

Llama la atención que el primer trabajo de muchos de los docentes es en establecimientos que no concuerdan con sus intereses iniciales. Esto se puede deber a que durante la carrera van cambiando sus motivaciones laborales o que en el momento de buscar trabajo le ofrecen primero en otro tipo de establecimiento o no pueden optar por aquellos establecimientos que les gustaría trabajar.

A los entrevistados que les interesaba trabajar en establecimientos vulnerables señalan que esto se debía a su motivación por enseñar a las personas que más lo necesitan y generar con ello movilidad social. Esta tendencia se ve en mayor medida entre quienes estudiaron en establecimientos particulares subvencionados y municipales, que en los particular pagados.

“...siempre como que uno parte con el ideal de que la educación es una herramienta de movilidad social. Imaginaba trabajando en un colegio municipal con un montón de necesidades y que los cabros chicos no tienen idea de a dónde querían ir y uno poder aportar desde un rol orientador como profesor, para que

ellos pudieran ampliar su conciencia y tomar conciencia que estudiando podrían salir adelante”. (Entrevistado 5: Hombre, egresó M, PSU alto, UMCE y Bolivariana, 1° trabajo PP)

“...siempre quise estar ahí en el lado marginal, o sea, no me veía en un colegio particular, no me veía en... fue siempre como el área municipal, donde más se necesite”. (Entrevistado 6: Hombre, egresó M, PSU medio bajo, Instituto Profesional de Chile, 1° trabajo M)

Dentro del grupo que le interesaba trabajar en colegios más vulnerables, algunos entrevistados manifiestan especial motivación por los colegios rurales, por la posibilidad de poder ampliar el mundo a los estudiantes que se encuentran más aislados.

“Quise estudiar pedagogía para irme a trabajar a colegios rurales, irme a trabajar fuera de Santiago, en colegios que tuvieran... que fueran unidocentes, que yo fuera el profesor solamente, y formando a 15 niños. Siempre fue mi sueño que ellos pudieran salir de dónde están para conocer el mundo, porque siento que están como súper apartados y conocen sólo su realidad”. (Entrevistado 4: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad Diego Portales, 1° trabajo PS)

Los que estaban interesados en trabajar en establecimientos particulares pagados y/o subvencionados se debía a que las condiciones laborales de estos eran mejores que las de los municipales. Además el tipo de alumno que reciben los establecimientos municipales tiene menor capital cultural y viven en contextos más desventajados, lo que dificulta la labor docente. La mayoría de los que estaban interesados en trabajar exclusivamente en particular pagados tienen alta PSU.

“En un colegio subvencionado o particular, en un colegio bueno. Yo entré a la universidad pensando en ser la mejor para entrar a un colegio bueno”. (Entrevistado 20: Mujer, egresó PP, PSU alto, UCINF, 1° trabajo M)

“Siempre tuve la inquietud de trabajar en un colegio particular, o particular subvencionado, municipales no sé por lo que se ha dicho de los municipales, el tipo de educación que tiene, o el tipo de alumno que recibe (...) Difícil el entorno, difícil el entorno familiar, toda la historia que traen detrás es súper complejo”. (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad del Pacífico, 1° trabajo PS)

Algunos docentes mencionan que les interesaba trabajar en colegios similares a los que ellos habían estudiado en su etapa escolar. Probablemente esto se deba, tal como lo señala la literatura internacional, a la importancia que le dan los docentes al momento de postular a un trabajo a sus percepciones de comodidad, pertenencia y familiaridad (Cannata, 2010).

“...siempre me he imaginado en colegios en riesgos social, siempre... era la realidad que conocía... porque yo estudié en un colegio público, y en realidad no me imaginaba otra realidad... o sea, colegio particular pagado era lo más diferente a mi realidad...” (Entrevistado 11: Hombre, egresó M, PSU medio bajo, U. Diego Portales, 1° trabajo PS)

"Un colegio parecido del que salí. Yo soy ex alumna de hecho del colegio en que estoy trabajando ahora. Más o menos que cumpla con las características, que me sienta cómoda. Que me sienta ubicada más o menos". (Entrevistado 22: Mujer, egresó PP, PSU alto, U. de los Andes, 1° trabajo PP)

6.1.2. Formación inicial en pedagogía

Existen diferentes visiones sobre si la formación inicial como docente los orientaba a trabajar en algún tipo de establecimiento específico. Muchos de los entrevistados señalan que la institución no tiene una política específica al respecto, sino más bien son los profesores que, de manera particular, van entregando diferentes pautas. Esto podría explicar por qué algunos entrevistados que fueron formados en la misma institución tienen visiones diferentes sobre a qué tipo de establecimientos los incentivaban a trabajar.

"Era relativo, según el profesor, la visión del profe (...) O sea el primer año tuvimos sociología y los profesores de sociología: "no poh, tienen que estar donde más...", así como el área más social. Mientras que había profesores como más materialistas que decían: "no, tú tienes que buscar un buen trabajo, un colegio particular ganan mucha plata, no llevas trabajo para la casa, tienen todo listo". O había otros que te daban las dos opciones, te hablaban de los bonos del sector municipal y de que el particular tienes menos trabajo, trabajas mejor. Entonces había mucho, dependía claramente del profesor, no de la institución". (Entrevistado 6: Hombre, egresó M, PSU medio bajo, Instituto Profesional de Chile, 1° trabajo M)

"O sea hay profesores que te dan hincapié por su ideología, es así, pero no es el tema facultad". (Entrevistado 10: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

En términos generales, la mayoría señala que en la formación inicial los orientaban a trabajar a establecimientos de NSE bajo, debido ya sea por el rol que puede tener la educación para generar mayor justicia social, como para que los alumnos estuvieran preparados para desempeñarse en contextos más complejos. Este énfasis se presentaba con mayor claridad en algunas instituciones que otras.

"Siempre nos promovieron los municipales o particulares subvencionados. Por la visión de la universidad, de trabajar con la diversidad, el mensaje que dejó el Cardenal Raúl Silva Henríquez... de ir siempre al que más lo necesite..." (Entrevistado 12: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Raúl Silva Henríquez, 1° trabajo PS)

"La Universidad de Chile siempre ha tendido a formarte con la intención de que llegues a los que más lo necesiten. O sea, es el perfil de egreso. Tu cachai que la Chile tiene esa responsabilidad de satisfacer las necesidades del país". (Entrevistado 21: Mujer, egresó PS, PSU alto, U. de Chile, 1° trabajo M)

Uno de los elementos a través de los que promueven que los estudiantes trabajen en establecimientos de NSE bajo es por medio de las prácticas que realizan a lo largo de su carrera, ya que la mayoría se hacen en este tipo de establecimientos.

"...el énfasis que la da la universidad a la práctica es el riesgo social, y el argumento que le daban, de pasillo, era que si tú eras capaz de hacer clases en

un colegio en riesgo social, puedes manejar mucho más fácil al grupo en un particular pagado”. (Entrevistado 11: Hombre, egresó M, PSU medio bajo, U. Diego Portales, 1° trabajo PS)

Un pequeño grupo señala, sin embargo, que en la formación inicial se hacía especial énfasis a trabajar en colegios particular pagados o subvencionados. Principalmente esto ocurre en las instituciones que reciben a los alumnos con mejores puntajes en la PSU. Si bien este énfasis muchas veces no se declaraba de manera explícita, se manifestaba a través de diferentes mecanismos, como la valoración que le hacían a este tipo de colegio, las técnicas pedagógicas que les enseñaban, las prácticas que les incentivaban a realizar y el discurso que tenían respecto a las proyecciones laborales que ellos como alumnos deberían tener.

“Los profesores siempre, no todos, los profesores que tuve siempre nos decían que van a trabajar en buenos colegios, que somos buenos y tenemos que estar en buenos colegios. Y los buenos colegios generalmente son los particulares. Entonces de alguna u otra forma nos tiraban a ir a esos colegios”. (Entrevistado 3: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

Respecto a las prácticas que este grupo de estudiantes realizan a lo largo de sus carreras, la mayoría la hizo en establecimientos particulares pagados y subvencionados, sin tener experiencia en establecimientos municipales. En la mayoría de estos casos la institución asigna la práctica a los alumnos y el principal criterio que utilizan es la cercanía del establecimiento con el hogar. Este criterio fomenta que en los casos de los estudiantes de mejor NSE y que principalmente estudiaron en establecimiento particular pagados, terminen realizando prácticas en establecimientos similares a los que estudiaron, sin tener la posibilidad de conocer otros contextos educativos. El no tener la experiencia de trabajar en establecimientos de NSE bajo afectaría la disposición futura a postular a este tipo de colegios, debido a que no serían espacios familiares ni cómodos para estos docentes; criterio que es utilizado, como se mencionó anteriormente, para decidir a qué establecimiento postular (Cannata, 2010).

“...yo por lo menos los colegios que vi, así como un colegio vulnerable, vulnerable. A mí nunca me tocó. Me tocaron colegios particulares subvencionados (...)...a nosotros nos daban ciertos centros de prácticas. Y tú dentro de esos tenías que estar sí o sí, o sea no te dan la posibilidad de buscar otro. Y dentro de esos colegios hay centros particulares, y había particulares subvencionados (...) Lo hacían más por la cercanía de tu casa, que por incentivarte por un centro”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

“A la universidad lo que le importaba es que nosotros cumpliéramos un cierto número de horas en un colegio. Pero nunca nos dijeron en un colegio con riesgo social”. (Entrevistado 1: Mujer, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo M)

“... yo me quedé con una visión, no vi más, no vi las tres realidades. Porque estaba en un colegio privado, pero hay particular subvencionado y municipal; no vi esas tres realidades. (...). Y después uno llega a otra realidad y: “chita, no es como yo pensaba”. (Entrevistado 6: Hombre, egresó M, PSU medio bajo, Instituto Profesional de Chile, 1° trabajo M)

Si bien algunas de estas instituciones no incentivaban a trabajar en ningún establecimiento en particular o incluso a nivel de discurso señalan el valor de trabajar en establecimientos de NSE bajo, las herramientas pedagógicas que les entregaban a los docentes no eran para desempeñarse en dicho contexto, ya que requerían contar con ciertos recursos que establecimiento de NSE bajo probablemente no tienen.

“Como que en el discurso está que tú te vayas a contextos vulnerables para hacer un aporte y blablablá, pero es una cuestión como en el discurso porque en la realidad no te dan herramientas para eso”. (Entrevistado 14: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo M)

“...en la mayoría de los ramos nosotros preparábamos los ramos con mucho uso de data show, de proyector, de computador, de salas de computación, y todo. Entonces, si yo creo que igual de repente si nos faltó un poco de información frente a la vulnerabilidad total, así con muy pocos recursos y con niños muy vulnerables”. (Entrevistado 13: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

De igual manera, la mayoría declara que la formación está orientada para trabajar en una realidad ideal donde todo funciona relativamente bien, contexto que se asociaría en mayor medida a un colegio particular pagado.

“...yo que estudié en distintas universidades, en las universidades te forman para un mundo ideal, ¿cachai? Te forman -en todas- con que vas a salir a colegios que están súper actualizados, que están súper bien con la reforma, con los ajustes curriculares. Donde los programas que tú hacís a principio de año, los planes de clases se cumplen casi al callo. Colegios en los que tú les presentai un proyecto y te lo aprueban al tiro....” (Entrevistado 5: Hombre, egresó M, PSU alto, UMCE y Bolivariana ,1° trabajo PP)

Sin embargo, un docente señala que la formación inicial no incide mayormente en la elección de un tipo de establecimiento, sino más bien es el perfil de alumno que ingresa a dicha institución el que estaría interesado en trabajar establecimientos específicos.

“Hubo una que otra actividad en el "Aprendizaje y Servicio" pero al final los mismos alumnos son los que rechazan porque en la universidad entra un perfil de alumno, son ellos mismos los que rechazaban y decían: "oye no quiero ir a la comuna de El Bosque, a sector vulnerable, porque voy a correr peligro"... presentaban sus excusas". (Entrevistado 15: Hombre, egresó M, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

Algunos de los entrevistados, en cambio, señalan que no hay ninguna orientación específica y que la institución en la que estudiaron los preparaba y motivaba a trabajar en cualquier tipo de colegio.

“...en cuanto a su formación, yo siento que no, nos preparaban para todo tipo de situación, la que fuese, particular, municipal, cualquiera. (...) jamás nos pidieron que nos pusiéramos en una línea específica sino que viéramos todas las opciones, y que cada uno eligiera o tomara las herramientas que necesitara para la situación que estaba enfrentando”. (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad del Pacífico, 1° trabajo PS)

Cuando se les pregunta a los entrevistados respecto a si la formación inicial podría incentivar a los estudiantes a trabajar a futuro en establecimientos vulnerables, muchos consideran que efectivamente podrían tener un rol más importante en fomentar el trabajo en dichos establecimientos, pese a que finalmente es una decisión personal. Para esto, señalan que las prácticas son una buena manera de incentivar a sus estudiantes.

"Yo creo que la mejor manera de hacerlo es la práctica. Que un año sea, por ejemplo, una práctica... todos en un colegio municipal. Porque en mi universidad no era así, era un año, la mayoría particulares pagados y algunos municipales. En cambio sí, por ejemplo, en segundo año que todas las alumnas hagan prácticas en colegios municipales, ahí tienen realidad mucho más cercana". (Entrevistado 22: Mujer, egresó PP, PSU alto, U. de los Andes, 1° trabajo PP)

"Que las practicas se hicieran en colegios más vulnerables... hay mucha gente en la Católica que no la conoce que viene de colegios privados, o sea para ellos claro que es un shock". (Entrevistado 10: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

En efecto, algunos docentes declaran que el tener prácticas en los diferentes tipos de colegios les permitió definir qué tipo de colegio le interesaría trabajar o confirmar visiones que tenían respecto a su futuro laboral.

"...ahí me di cuenta que esos niños no necesitaban tanto. Como que ahí reafirmé lo que yo pensaba". (Entrevistado 6: Hombre, egresó M, PSU medio bajo, Instituto Profesional de Chile, 1° trabajo M)

Hay varios estudios que han analizado el tema de las prácticas profesionales. Estos estudios han examinado el efecto de colocar a estudiantes en prácticas en contextos más diversos, multiculturales y que atienden a alumnos vulnerables. Han encontrado generalmente efectos positivos en las actitudes y creencias de los estudiantes. De esta forma, esta sería una posible estrategia a seguir por las universidades, para fomentar en los estudiantes el trabajo en establecimientos vulnerables (Burrant y Kirby, 2002).

Sin embargo, influye mucho la experiencia que se haya vivido en esas prácticas. Si un estudiante tiene una experiencia positiva al trabajar en un establecimiento vulnerable, es posible que considere con mayor fuerza volver a trabajar en un colegio de ese tipo. Por el contrario, tener una mala experiencia puede significar que el docente nunca más quiera volver a trabajar en una realidad así. Los mismos estudios señalados antes recogen este factor de "riesgo". Las experiencias de los estudiantes en colegios vulnerables pueden influenciar positiva o negativamente las preferencias de los docentes en la elección de un primer trabajo.

"Pero influyen mucho las prácticas yo creo, y la experiencia que hayas tenido tu en estas cosas (...). Es que no se po si te tocan dos así, dos subvencionados o dos municipales que funcionan pésimo, o sea yo creo que pa nunca más po". (Entrevistado 13: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

En efecto, el tener experiencias de prácticas negativas en establecimientos de NSE bajo, eliminó el interés de algunos entrevistados de trabajar en establecimiento de este tipo.

"Sí, afectaron. A ver, como te decía antes, sí tenía el anhelo de trabajar en vulnerables al tiro y todo. Pero por opciones como de... personales y además como al ver como las prácticas que tenía en donde en verdad era súper difícil llegar a tener una relación con los niños, era súper difícil terminar una clase y todo eso. Preferí empezar a aprender en otro círculo". (Entrevistado 9: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

"... en un minuto al tiro pensé en colegios de bajos, de escasos recursos... pero con el tiempo como que con las prácticas que hice, me fui como alejando un poco de la idea por las experiencias". (Entrevistado 8: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

6.2. Descripción proceso de búsqueda del primer trabajo en establecimientos educativos

6.2.1. Medios a través de los cuales los docentes se informan de la oferta disponible

Los docentes se informan a través de diversos medios sobre las ofertas de trabajo disponibles en establecimientos educativos, tales como el diario, internet o en los avisos que llegan a la misma universidad de la que egresaron. Esta evidencia coincide con la encontrada por Balter y Ducombe (2005), quien señala que en las prácticas de reclutamiento de los colegios utilizan diversos medios para promocionar sus cupos, tales como diarios, internet, ferias y universidades.

Sin embargo la mayoría de los entrevistados reconoce que el medio más efectivo para buscar trabajo es a través de las redes de contacto.

"Estuve buscando en El Mercurio, en Internet, donde salen como trabajos, profesores, buscando ahí. También estuve buscando en twitter, que hay como una cuenta que es "pegaprofes" estuve viendo ahí, también contactos, de repente preguntando a mis compañeras. Después también hay una feria que va a mi universidad a reclutar gente, colegios de la SIP, por ejemplo, o de la Fundación Astoreca, de la Fundación Belén Educa. Van a mi universidad y uno se puede inscribir también para poder postular a esos colegios". (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

"Por internet, por contacto, por los contactos que dejé en el colegio de prácticas. Por contactos más que nada. Sí, en el tema de educación se dan mucho los contactos". (Entrevistado 18: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Silva Henríquez, 1° trabajo M)

También algunos docentes iban directamente a las corporaciones o a los colegios a dejar sus curriculum, aunque no hubiera vacantes disponibles.

"... no sé, fui a dejar currículums a la puerta como de, no sé, tal vez de 10 colegios. (...) a muchos colegios postulé sin saber que estaban buscando profesores" (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

Para buscar información más específica sobre los colegios a los que enviaban curriculum utilizaban internet e ingresaban a las páginas web de los colegios. También a través de conocidos que trabajaban en dichos establecimientos. Dentro de los elementos que les interesaba conocer era el tipo de administración (part. pagado, subvencionado o municipal), la cantidad de alumnos, si tiene educación media, el puntaje SIMCE, la ubicación, el proyecto educativo y/o el salario aproximado que le pagarían.

“...en internet me metí en diferentes colegios (...), yo buscaba el colegio para ver la cantidad de alumnos, si tenía enseñanza media, algo, alguna información del establecimiento”. (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad del Pacífico, 1° trabajo PS)

“...primero aparecía el anuncio en el diario, veía dónde estaba ubicado y ahí veía si mandaba el correo, pero ningún otro tipo de selección”. (Entrevistado 12: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Raúl Silva Henríquez, 1° trabajo PS)

“Primero que todo buscaba el proyecto educativo, me dedicaba a leer rápidamente hacia dónde quería ir el colegio”. (Entrevistado 15: Hombre, egresó M, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

En algunos casos no necesitaban obtener mayor información pues conocían bastante el colegio, debido a que realizaron la práctica y/o estudiaron en dicho establecimiento.

“Fui a dejar currículum al colegio que estuve, al particular pagado que estuve en práctica. Fui a dejar al colegio de una, de la tía de una amiga, entonces conocía desde ahí un poco de qué se trataba”. (Entrevistado 24: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

Sin embargo, muchos docentes, especialmente los que tienen baja PSU, postulan a establecimientos de los que tienen muy poca información. Esta falta de información también se da al momento de seleccionar un establecimiento, por lo que este fenómeno se profundizará más adelante.

“La verdad es que en muchos colegios no sabía de qué se trataba, yo solamente necesitaba más que nada... quería formarme como profesora y quería iniciarme. No me interesa si ganaba mucho dinero o poco, quería iniciarme como profesora, no sabía si el ambiente era bueno o malo, solamente quería trabajar” (Entrevistado 23: Mujer, egresó part. M, PSU medio bajo, UNICF, 1° trabajo PS)

6.2.2. Proceso de postulación al primer trabajo

Para algunos docentes el proceso de búsqueda de trabajo fue largo y debieron postular a muchos establecimientos. En ciertos casos este proceso se complejizaba debido a que al momento de postular aun no tenían el título de pedagogía, ya que comenzaron a buscar trabajo una vez egresados.

“...desde enero hasta junio, o sea, 6, la mitad del año. (...) Buscando trabajo. Fui a hartos colegios, fui al Bosque, a La Pintana, Puente Alto. Iba a las Corporaciones también a dejar currículum”. (Entrevistado 6: Hombre, egresó M, PSU medio bajo, Instituto Profesional de Chile, 1° trabajo M)

"Yo creo que fue medio año a full, más de medio año, de agosto a abril del otro año, por semana habrán sido 10 o 20 currículum, aviso que había lo mandaba. Al principio no, pero después de los dos o tres meses empiezas a mandar a lo que sea". (Entrevistado 20: Mujer, egresó PP, PSU alto, UCINF, 1° trabajo M)

Para otros docentes, el proceso fue más fácil y corto y no tuvieron la necesidad de postular a muchos colegios. La complejidad del proceso es independiente de la PSU que obtuvo el entrevistado.

"Cuando recién salí, ponte tú a 3, 5. Ya ponle 5 (...) Había 2 particulares subvencionados, uno particular particular, y dos municipales". (Entrevistado 18: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Silva Henríquez, 1° trabajo M)

"Como a 5 entregué currículum (...) Todos eran particulares pagados". (Entrevistado 22: Mujer, egresó PP, PSU alto, U. de los Andes, 1° trabajo PP)

Existe un grupo de profesores que incluso postularon sólo a un establecimiento del que les llegó una oferta de trabajo. Esto ocurre debido a que un amigo o conocido que trabaja en el colegio los recomendó o en los casos en que el entrevistado realizó la práctica o estudió en dicho establecimiento. Este fenómeno sólo se presenta en los establecimientos particulares pagados y subvencionados.

"Cuando yo estaba estudiando todavía mi compañera con la que yo estudiaba estaba haciendo su práctica en el colegio en el que estoy, y me decí: "Romina, por favor, necesitamos urgente una profe", la profe estaba embarazada y no tenían remplazo y nadie se quedaba con el curso". (Entrevistado 17: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, U. C. Silva Henríquez, 1° trabajo PP)

"Una vez que hice la práctica acá, me ofrecieron quedarme. Pero ahí no me quise comprometer y después postulé y quedé (...) Porque yo estaba alineada con el proyecto educativo del colegio, yo soy ex alumna además" (Entrevistado 22: Mujer, egresó PP, PSU alto, U. de los Andes, 1° trabajo PP).

La mayoría no discriminó mucho sobre el tipo de colegio que quería postular, ya que al ser recién egresados, sin experiencia laboral, consideraban que tenían muy pocas posibilidades de encontrar trabajo. Por esta razón postularon a todas las oportunidades que se le presentaron, sin importarles el tipo de establecimiento que fuera.

"...de cualquier estatus social, si fuera bajo, alto, daba lo mismo, la primera... el primer trabajo fue decisión yo creo que del azar, si me llegaba alguna oportunidad la iba a tomar" (Entrevistado 4: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad Diego Portales, 1° trabajo PS)

"La verdad es que en ese momento no tuve ningún filtro. Sentí que si no tenía una opción de trabajo concreta en ese momento, no podía estar escogiendo, era lo que viniera no más, la opción que estaba". (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad del Pacífico, 1° trabajo PS)

"Yo salí el 2010 egresada, y ahí empecé al tiro a tirar currículum, tiré a varios colegios pero como egresada no me llamaban de ninguna parte (...) Encontraba un colegio y dejaba, mi idea era trabajar, no vengo de una familia en que me

puedan solventar así bien económicamente, entonces sabía que tenía que trabajar en lo que fuera, en el colegio que fuera". (Entrevistado 3: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

Sin embargo, hay algunos docentes, independiente del puntaje en la PSU que obtuvo, que son más selectivos y sólo envían currículum a cierto tipo de establecimientos, ya sea estos particulares pagados, subvencionados y/o municipales. Todos aquellos que sólo envían a particulares pagados egresaron de este tipo de establecimiento.

"Yo creo que tiré 20 currículums. Sólo a particular pagado (...)... sólo los que quería". (Entrevistado 22: Mujer, egresó PP, PSU alto, U. de los Andes, 1° trabajo PP)

"Eran colegios particulares pagados donde sabía cómo funcionaba un poco la cosa, conocía a gente que trabajaba ahí, sabía más o menos cuánto me iban a pagar, o sea que nivel, el sueldo". (Entrevistado 8: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

Los que postularon sólo a establecimientos de NSE bajo, eran los que tenían una vocación por la pedagogía más orientado a ayudar a los estudiantes más vulnerables. Uno de los docentes plantea además que la posibilidad de ganarse una beca para estudiar en el extranjero lo motivo para trabajar en este tipo de colegio.

"...darme cuenta que uno a esos niños como que uno los puede ayudar mucho más, como que a los otros" (Entrevistado 13: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

"Porque tengo muchas ganas de ir a estudiar al extranjero, y de repente por el tema de las becas chile, te exigen como ese tipo de colegios. Ahora igual siempre me lo planteé independiente de la beca. (...) Pero yo creo que cuando ya tomé la decisión fue el tema de poder postular a las becas". (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

Llama la atención que algunos entrevistados mencionan la dificultad de poder postular a cierto tipo de establecimientos. Específicamente declaran que para ingresar a los particulares pagados se requieren contactos y referencias y que en los municipales hay muy pocos cupos disponibles. Esto confirmaría que en Chile estamos frente a un mercado segmentado, pues en el proceso de búsqueda de empleo existen barreras que dificultan que las oportunidades laborales estén disponibles para todos los docentes (Bauder, 2001).

"Es que generalmente los avisos son de colegios particulares subvencionados, porque los colegios particulares es mucha referencia. De hecho de repente le piden a los mismos profesores". (Entrevistado 1: Mujer, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo M)

"... porque decían que había que matar a alguien para entrar a trabajar a un colegio municipal". (Entrevistado 4: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad Diego Portales, 1° trabajo PS)

"igual postulé a colegio municipales, creo que dos de los que fui eran municipales, pero sabía que iba a ser muy complicado el hecho de poder ingresar, ellos ya

tienen a sus profesores años ahí, por lo tanto el ingreso de un docente es complicado” (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad del Pacífico, 1° trabajo PS)

Cercanía de los establecimientos

Respecto a otras características que no se relacionan con el tipo de administración del establecimiento, para casi todos uno de los principales requisitos era que el colegio quedara cerca de su casa, aunque no siempre este criterio afecta la decisión final de postular. La preponderancia que se le asigne a este criterio puede generar consecuencias negativas en el sistema educativo, si se considera la estratificación social que existe en Santiago, ya que contribuiría a perpetuar la estratificación del sistema educacional.

“...primero aparecía el anuncio en el diario, veía dónde estaba ubicado y ahí veía si mandaba el correo, pero ningún otro tipo de selección. (Entrevistado 12: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Raúl Silva Henríquez, 1° trabajo PS)

“Primero que sea cercano a mi domicilio...” (Entrevistado 20: Mujer, egresó PP, PSU alto, UCINF, 1° trabajo M)

“¡Muy lejos! Muchísimos kilómetros (...) Sí, afectó, pero finalmente igual decidí trabajar ahí”. (Entrevistado 9: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

Las mujeres entrevistadas perciben este factor como más relevante que los hombres. En efecto, ninguno de los entrevistados hombres consideró esto en su búsqueda inicial:

“Dije voy a buscar trabajo, y mi polola me dijo: tengo el diario... marqué 5 colegios y el lunes me puse a buscar pega. Y dije, a dónde voy, a uno que me quede más lejos o mas cerca...aquí en Santiago Centro, llamé por teléfono y ya estaba listo, y dije, ya, voy a ir al que me queda más lejos al tiro, para empezar por lo difícil”. (Entrevistado 4: Hombre, egresó M, PSU bajo, UDP, 1° trabajo PS).

Si bien la mayoría entonces postuló a cualquier tipo de establecimiento que quedara relativamente cerca de su domicilio, los docentes se fijaron además en otros elementos que les permitieron priorizar más que descartar una alternativa. Algunos de esos aspectos eran el proyecto educativo del colegio, el liderazgo directivo, desarrollo profesional y el tipo de alumnos.

“Primero vi cercanía y después vi el tema del proyecto o sea, que buscaban, en eso me base primero”. (Entrevistado 10: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

"Por el proyecto educativo, pero yo creo que más que todo por el nivel de niños con los que se trabajaba. (Entrevistado 15: Hombre, egresó M, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS).

“...yo creo que en un principio, el desarrollo profesional y el liderazgo del director fue lo que en mi caso más importó” (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

Ambiente Laboral

También para algunos es importante el ambiente de trabajo y el apoyo pedagógico que reciban dentro del establecimiento, más aún si se considera que este es el primer trabajo remunerado y por ello están muy interesados en aprender de otros.

“... el ambiente de trabajo en el sentido de que, donde yo pudiera ver que las cosas funcionaran (...) Entonces yo, no me sentía tan preparada como para llegar y hacer clases... necesitaba algún apoyo. Y acá sabía que tenía el apoyo de una coordinadora, de otras profesoras en el nivel...” (Entrevistado 8: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

Además, en coherencia con sus proyecciones laborales iniciales al estudiar pedagogía, los docentes le dan prioridad a los colegios que ellos egresaron, pues se sentían más cómodos al estar en ambientes más familiares.

“...mis primeras opciones eran primero el colegio donde yo estudié mi enseñanza media, por un tema de que lo conocía, sabía cómo trabajaban, todo, tenía noción de cómo era el método que ellos tenían”. (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, Universidad del Pacífico, 1° trabajo PS)

Ciclo de enseñanza

En general, el ciclo en el que comenzaron haciendo clases no fue un factor decisivo en su decisión de trabajar en determinado colegio, pese a que en algunos casos no les asignaron los cursos en que preferían trabajar.

“¿O sea al momento que te ofrecieron ese ciclo a ti te pareció bien? No estaba de acuerdo pero lo iba a tener que aceptar igual”. (Entrevistado 2: Mujer, egresó M, PSU bajo, UCSH, 1° trabajo M).

“Si me hubiera dicho ya en 4to básico, igual me hubiera ido al colegio. Me gustaba ese colegio, precisamente por la directora de ese colegio. Entonces no sé si eso habrá sido tan relevante. Obviamente mejor si estoy en el ciclo que quiero”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, 1° trabajo PS).

Salario

Llama la atención que casi ninguno de los docentes menciona el tema del salario, como un criterio importante para postular a un establecimiento.

“...en lo último que me fije fue el tema monetario, de hecho fue lo último que pregunte en todas partes donde iba. No fue mi prioridad”. (Entrevistado 10: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

“el factor menos importante para mí era el sueldo. O sea, sabía que iban a pagar bien, pero nunca supe cuánto me iban a pagar hasta después de haber firmado el contrato. Como que no era un factor que fuera a influir en que yo aceptara o no aceptara. Era como, quería trabajar, necesitaba trabajar, como que pensaba... como que no quería quedarme un año en nada, porque las profesoras... o encuentran trabajo para marzo, o ya no encuentran hasta el otro año, a menos que

sean reemplazo, o cositas entremedio” (Entrevistado 8: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

“Porque si yo entro al colegio y me doy cuenta de que hay mal clima laboral no me va a gustar trabajar en ese colegio (...) Me da lo mismo si uno gana mucho o gana poco, pero sí obviamente que sean las cosas bien”. (Entrevistado 23: Mujer, egresó M, PSU medio bajo, UNICF, 1° trabajo PS)

Preferencias

En general los profesores señalan que si bien les interesa trabajar en algunos establecimientos más que en otros, no hay establecimientos en los que ellos no trabajarían.

“Obviamente hay unos que te gustaría más que otros, pero así como cerrar y decir en este colegio jamás trabajaría, no sé. Yo creo que podría trabajar en cualquier”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

“La verdad es que no. Me da lo mismo”. (Entrevistado 18: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Silva Henríquez, 1° trabajo M)

Sin embargo, hay algunos que declaran que no les gustaría trabajar específicamente en establecimientos municipales o de alto riesgo social, porque el contexto de trabajo es complejo y con ello la labor del docente.

“...en un colegio como en el que trabajé de riesgo social yo no trabajaría de nuevo. (...) Porque es mucho el desgaste, es mucho. Y uno no va a hacer la clase de Educación Física, uno va a solucionar problemas domésticos. Desde... pucha, desde enseñarle a que el profesor es una persona que los quiere ayudar y hay que respetarlo. Porque no hay hábito de nada, de nada. No hay respeto a la autoridad”. (Entrevistado 1: Mujer, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo M))

“En el primer colegio, donde hice el primer remplazo en Cerro Navia... no era un ambiente grato, era demasiado adverso, muy violento. Entre los profesores, entre los alumnos. Era un clima violento. Niños agresivos, que andaban con arma blanda. Profesores que golpeaban a los niños... En ese tipo de colegios prefiero no trabajar”. (Entrevistado 12: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Raúl Silva Henríquez, 1° trabajo PS)

“...no me gustaría trabajar en un colegio municipal, porque siento que y con lo poco que conozco que conversando con profesores del colegio que han trabajado ahí y todo, es difícil que funcionen bien, tienen muy pocos recursos”. (Entrevistado 13: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

Algunos señalan que tampoco les interesa trabajar en colegios que sean muy estructurados y normativos, ya que en esos contextos tienen poca libertad para crear nuevas cosas.

“De repente esos colegios que te dan las planificaciones muy estructuradas y que el profesor es solamente una persona que aplica mucho (...) Tal vez sí sería una razón para preferir otros colegios por sobre ese, pero no necesariamente para rechazar ese”. (Entrevistado 17: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, U. C. Silva Henríquez, 1° trabajo PP)

“... por más plata que me ofrecieran, un religioso no. (...) No es por lo religioso, sino por las estructuras que tienen...” (Entrevistado 6: Hombre, egresó M, PSU medio bajo, Instituto Profesional de Chile, 1° trabajo M)

6.2.3. Proceso de selección que realizan los establecimientos educativos

Con respecto al proceso de selección, no existe homogeneidad en los documentos y requisitos solicitados para la postulación. En algunos casos, solamente se solicita el curriculum para citar a una entrevista. Y luego, cuando se le avisa al profesor de su aceptación, se piden otros documentos, tal como certificado de antecedentes, certificado de título, notas de egreso de la carrera y puntaje PSU. Esto de todas formas no es igual en todos los establecimientos, y en algunos se solicitan todos estos documentos al momento de postular. No se observan variaciones según la dependencia del colegio, sino que depende de cada proceso en particular.

Sin embargo, y más allá de los documentos, el factor experiencia es señalado como uno de los elementos más requeridos por los colegios. Muchos de los profesores entrevistados reconocen que la experiencia es relevante para todos los colegios a los que postularon.

“La verdad fueron dos factores, la primera, un amigo de mi hermano chico es hijo de la directora, pituto, no hay otra forma de decirlo, porque para que alguien te acepte en un colegio tienes que tener experiencia. Entonces yo decía, como me piden experiencia si nadie me da la oportunidad de tenerla, entonces esta señora apostó por mí, dijo, ya que me mande el CV, se lo mandé el día viernes y el lunes empecé a trabajar”. (Entrevistado 21: Mujer, egresó PS, PSU alto, U. de Chile, 1° trabajo M)

Con respecto a las etapas de selección, éstas también varían dependiendo del colegio. En la mayoría de los casos, los docentes señalan haberse entrevistado con el director o directora del establecimiento. Para los establecimientos municipales y particulares subvencionados a esto se le suma, generalmente, una entrevista anterior con el sostenedor o director del Departamento de Educación (DAEM). En general, en la entrevista con la directora del establecimiento se ven temas relacionados con lo pedagógico, el proceso escolar, mientras en la entrevista con el sostenedor se discuten temas administrativos y relacionados con el reglamento del colegio. En algunos casos también tienen entrevistas con el jefe de UTP, director o subdirector de ciclo o coordinadores del departamento al que están postulando, con los que se tratan temas pedagógicos más específicos.

En todas las entrevistas se le da énfasis al tema de la experiencia. Como se mencionó anteriormente, este es uno de los principales focos de los colegios al momento de contratar a sus profesores.

“Cuando inicié me daba lo mismo si ganaba \$100.000 o ganaba \$1.000.000, lo que quería era trabajar. Quería experiencia, porque sabía que cuando me entrevistaban me decían ¿tiene experiencia? Y yo no tenía ni siquiera un año de experiencia, entonces me afectaba mucho, me postergaba mucho mi trabajo”. (Entrevistado 23: Mujer, egresó M, PSU bajo, UCINF, 1° trabajo M)

La experiencia como requisito de entrada a los establecimientos es un hecho que la literatura internacional también describe. Por una parte, Corvalán et al., (2010) realizan un estudio en Chile, donde establecen que más de la mitad de los sostenedores de establecimientos con y sin fines de lucro mencionan la experiencia como un factor importante al momento de contratar profesores. Boyd, Lankford, Loeb, Rondeldt y Wyckoff (2011), por su parte, señalan que los establecimientos en general tienen mayor probabilidad de contratar a profesores con más experiencia y más efectivos. Encuentran que un año más de experiencia es comparable al tamaño del efecto de ser graduado de una universidad competitiva.

Por otra parte, es común el hecho de aplicar test psicológicos durante el proceso de selección, o de tener entrevistas con psicólogos, además de los otros actores involucrados. Principalmente en los colegios privados, se les realiza a los profesores una clase de prueba, donde son evaluados por la dirección.

“Me entrevistaron directores de ciclo, coordinadores del departamento al que estaba postulando, o matemáticas o del primer ciclo, psicólogos y directores (...) después de la entrevista te veían como en acción, en alguna clase”. (Entrevistado 9: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

Pese a que en la mayoría de los casos se realiza más de una entrevista, durante este proceso los postulantes no recogen mayor información sobre el establecimiento, ya que ésta es muy general. Información más específica sobre el colegio y su funcionamiento se les entrega una vez que están contratados, o los primeros días que empiezan a trabajar. Solo en el caso que los profesores explícitamente preguntan por algún tema, se les aclara. En resumen, la mayoría de los profesores entrevistados señalan haber llegado muy desinformados al colegio, y haber comenzado a trabajar sin mayor conocimiento del lugar o de los alumnos.

“Nada. De hecho eso me sorprendió harto porque me dijeron: “ya, mañana empieza” y llegué el primer día y no sabía dónde estaba el gimnasio, no sabía nada. Me mostraron el colegio “y esto es esto” y “chao, acá está el curso””. (Entrevistado 1: Mujer, egresó M, PSU alto, UMCE, 1°trabajo en M)

“El día que entré a trabajar, llegué diez para las 8am... esos 10 minutos estuve con la directora, y a las 8 ya estaba en la sala. No sabía qué había qué hacer, qué tocaba, qué estaban haciendo. Llevé una actividad para conocernos todos y alargarla y alargarla para prepararme para el otro día. No sabía ni siquiera como era el colegio profundamente, ni el contexto educativo en el que estaban”. (Entrevistado 11: Hombre, egresó M, PSU bajo, UDP, 1° trabajo PS)

La desinformación con que llegan los profesores a los colegios es un hecho enfatizado por la literatura. En un estudio realizado por Liu y Kardos (2002), se encuentra entre otras cosas que los nuevos profesores tienen limitada interacción con los funcionarios de la escuela durante el proceso de contratación. De esta manera, solo se estarían formando una imagen superficial de las escuelas.

Sin embargo, en algunos casos la entrevista les permite conocer mejor el establecimiento al que están postulando, entregando información valiosa que les ayuda a tomar la decisión sobre si continúan en el proceso de selección y/o si aceptan la oferta de trabajo, en el caso de que se lo propongan.

"(¿Y el proceso de selección? ¿te sirvió para obtener más información de esos colegios?) Sí, de todas maneras, sobretudo de un colegio particular subvencionado que era, sí era muy... me di cuenta de la calidad de trabajo que hay y no me gustaba para nada". (Entrevistado 9: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

"... en cuanto a la cantidad de niños, los lineamientos del colegio... la visión, la misión, el proyecto pedagógico, te permite más o menos saber el perfil de los alumnos, de los apoderados. La realidad del colegio". (Entrevistado 12: Mujer, egresó PS, PSU medio bajo, U. C. Raúl Silva Henríquez, 1° trabajo PS)

Dentro de esta información, los docentes incluyen la evaluación que realizan respecto a lo cómodos que se sienten durante la entrevista de trabajo. Es relevante este tema, tal como lo señala la literatura, a través de la teoría de contacto crítico (Behling, et al., 1968). Donde se establece que al existir falta de información los profesores le dan gran relevancia al proceso de selección y contratación, en específico, con quién interactúa durante el proceso, cómo es esa (s) persona y cómo son tratados.

"Una fue por la calidad de entrevistas que había, y como el nivel de exigencia que te daban ya en la entrevista, no había empatía, no había química, no había nada de eso...". (Entrevista 9: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

"Porque tuve la entrevista con la directora académica, con el subdirector y fue todo bien familiar, en el fondo con el tema de la entrevista. Y después leí el proyecto y me gustó". (Entrevistado 15: Hombre, egresó M, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

6.2.4. Proceso de selección que realizan los docentes

La mayoría de los docentes tienen sólo una oferta de trabajo al momento de tener que tomar la decisión de trabajar por primera vez en un colegio, por lo que no tienen que enfrentarse a la elección de más de una alternativa.

En los pocos casos en que los docentes se entrevistan en más de un establecimiento o se ven enfrentados a más de una oferta de trabajo los criterios para optar por uno u otro colegio son similares a los de la postulación, tales como la ubicación, el proyecto educativo, clima laboral, el desarrollo profesional, salario y lo cómodo que sienten en el establecimiento.

"Por cercanía, porque ya lo conocía, se cómo trabajan, entonces por eso". (Entrevistado 10: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

"El ambiente laboral, el clima de trabajo y eso". (Entrevistado 9: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

"Porque me atraía mucho el curso que me ofrecían, que era 3ro y 4tos básicos que es lo que más me gusta a mí, porque es mi colegio, entonces hay un cariño de por medio". (Entrevistado 24: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

Al parecer las posibilidades de elección de los colegios no son muchas, independiente de la PSU que hayan obtenido, pues además de que la mayoría recibe sólo una oferta de trabajo, señalan que de haber existido otra posibilidad hubieran trabajado en otro. Las razones por las que deciden trabajar en dichos establecimientos es principalmente por la necesidad que tienen de trabajar.

“...igual era extraño porque claro me gustaba la idea de estar trabajando, pero también me incomodaba la idea de ser co-teacher, como que no me sentía bien en ese sentido de ser otra practicante, o estar subordinada a en el aula, yo sabía que no podía tampoco tomar decisiones, no podía tomar decisiones porque no era mi curso (...) pero lo acepté porque tenía que trabajar”. (Entrevistado 3: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

“Al principio era como: “pucha, me gustaría estar en otro colegio que le dieran más importancia a la Educación física”. (...) me habría gustado que fuese un particular o particular subvencionado”. (Entrevistado 1: Mujer, egresó de colegio M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo M)

“...por un lado estaba feliz de trabajar, porque me encanta trabajar y me moriría sin trabajar. Pero por otro lado no estaba tan satisfecha porque no era lo que yo, en el área que yo quería trabajar. Yo quería trabajar en arte y me ofrecieron lenguaje. (Entrevistado 8: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

Sin embargo, algunos docentes reconocen que estaban contentos con el colegio al que ingresaron. La mayoría de estos docentes son quienes tuvieron más de una alternativa para elegir.

“Súper, muy satisfecha” (...) “Porque yo estudié acá y el ambiente es súper bueno. Entonces sabía que era un lugar rico”. (Entrevistado 22: Mujer, egresó PP, PSU alto, U. de los Andes, 1° trabajo PP)

“Feliz, feliz, fascinada. Muy contenta (...) acá se cumplían varios requisitos y las expectativas que uno tenía”. (Entrevistado 24: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

A partir de los antecedentes anteriores se desprende que los profesores entrevistados parecen no tener completa claridad sobre los motivos por los que deciden trabajar en un determinado colegio. Es decir, pareciera ser que no existió realmente un proceso de elección racional. Así, se deduce que la mayoría de ellos entra a los establecimientos porque fue lo primero que se les ofreció. Al ser el primer trabajo, muchos de ellos sienten que son “afortunados” en tener algo, y por lo mismo aceptan la primera oferta que se les hace, sin mayor cuestionamiento. Preocupados además por el acotado período de contratación de profesores, que significa que en marzo deben estar trabajando, no se permiten mucho tiempo de búsqueda o de indecisión.

“Porque, bueno es que mi búsqueda de trabajo no fue muy búsqueda. Como, me llegó y acepté la oferta”. (Entrevistado 8: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP)

No obstante, esto mismo produce que la mayoría de los entrevistados sienta que podría fácilmente cambiarse de trabajo si se les ofreciera algo mejor en términos económicos. Se ve, sin embargo, que pensando en un segundo trabajo o más a largo plazo, los docentes

si tienen mayor claridad sobre los requisitos o factores que incidirían en esta elección. Así, sería el tipo de establecimiento de su primer trabajo el menos pensado. De acuerdo a Liu y Kardos (2002), la desinformación con que ingresan los docentes a los colegios podría producir falsas expectativas y por lo tanto insatisfacción, lo que incidiría en las posibilidades de cambio. Sobre el tema de los factores que incidirían para un segundo trabajo se profundizará más adelante.

Pese a no existir un profundo proceso de reflexión para la elección del primer trabajo, hay ciertas tendencias que se observan entre los entrevistados, aunque ellos no lo identifiquen como una decisión o factor relevante. Así, se observa que aquellos que trabajan en establecimientos particulares pagados, en su mayoría han estudiado también en establecimientos particulares pagados. Esto ocurre en menor medida en los particulares subvencionados y municipales. De los 8 entrevistados que trabajan en establecimientos particular pagado, solamente 2 estudiaron en otro tipo de establecimientos. Cabe destacar que estos dos (uno estudió en Municipal y otro en Particular Subvencionado), tuvieron alto puntaje en la PSU, lo que podría ser un factor que incide en que tengan la capacidad de acceder al trabajo que ellos quisieron.

6.3. Evaluación de la primera experiencia laboral

En términos generales, los docentes entrevistados, en su mayoría, ingresan a trabajar con mucha inseguridad y sintiéndose poco preparados para afrontar un curso. No tienen claridad de los contenidos, de metodologías para manejar a grupos, y aunque han tenido prácticas profesionales, el ser responsables de una clase los atemoriza.

“Igual obviamente al principio cuesta, las primeras semanas son complicadas, pero no por culpa del colegio, si no que igual es mucha responsabilidad, uno no está acostumbrado a lidiar con toda esa responsabilidad de la noche a la mañana, uno no puede comparar lo que hace en la práctica con lo que hace en la vida profesional”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS).

“Al principio fue un poco difícil, en el sentido que uno está solo, no tiene el compañero ni el profesor supervisor, entonces tiene que enfrentarse ahí solo. Y te enfrentas con muchas cosas que la universidad no te enseña”. (Entrevistado 15: Hombre, egresó M, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS).

“Nunca había enseñado a leer y escribir, nunca había hecho de lenguaje, de partida. Entonces, miedo, miedo, miedo, pero tengo muy buenas profesoras, muy buenas compañeras de trabajo, mi jefa de UTP me ha ayudado mucho, mucho, entonces cualquier cosa le preguntaba a ella, la profesora que hizo lenguaje el año pasado, también. Me dio todas las pautas para que yo pudiera avanzar, empezar en realidad y ahí yo después solita, así q no bien”. (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU bajo, U.Pacífico, 1° trabajo PS).

Sin embargo, la mayoría de los docentes entrevistados evalúa de manera positiva su primera experiencia laboral. Entre los factores positivos más recurrentes, está el aprendizaje y ganar experiencia, y el desafío de enfrentarse por un tiempo prolongado a un curso. Además, la satisfacción por sentir que los niños y niñas están aprendiendo, y ser reconocidos por ello. Es decir, la satisfacción por sentir que están siendo un aporte para esos niños y niñas, y que notan cambios en ellos.

Exigencias y bajos salarios

Por su parte, entre los factores negativos que más se mencionan, está el tema de los bajos sueldos y la gran cantidad de exigencias y responsabilidades que tienen los profesores. A esto se suma la falta de tiempo para planificar. Es decir, los bajos salarios dadas las responsabilidades y exigencias de la profesión, producen desmotivación y cansancio, independiente de la dependencia del establecimiento, o del origen de los docentes. Es interesante destacar el cambio de prioridad que le asignan los docentes al salario una vez que ya están trabajando, pues la mayoría no lo menciona como relevante en el momento de buscar su primer trabajo.

“Hay que estar planificada como mínimo por una semana, el día lunes tener toda la planificación de esa semana, y trato de avanzar lo que más puedo, pero el hecho de que tengo tantos curso, y buscar cosas atractivos para ellos, hace que me atrase siempre. Para mí eso ha sido lo negativo, estos meses han sido caóticos...” (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU bajo, U.Pacífico, 1° trabajo PS).

“Al final es todo súper justo en el tiempo y en plata, entonces todo es como lo siento, hay que hacerlo igual, trabaja, trabaja, trabaja y en lo que sea (...). Objetivamente es imposible no traerse trabajo a la casa. Imposible, y ni una de todas las profesoras del colegio no se lleva trabajo a la casa”. (Entrevistado 13: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

La mayoría tiene claro que los salarios son bajos para los docentes, en comparación a otras profesiones. Y pese a que en un primer trabajo esto no es el tema principal, si lo vislumbran como un problema para más adelante.

“Ponte tú, ahora por la vida que llevo no me preocupa el sueldo, me da lo mismo. Me siento joven, con energía, yo creo que ya en unos 10 años más o a lo mejor menos, 5 años más, ya me va a preocupar el sueldo”. (Entrevistado 14: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo M).

“La verdad es que yo estaba recién comenzando. Mi pretensión de renta no era tan alta. En el momento y hasta ahora me siento conforme. Porque soy soltera, porque todavía vivo en la casa de mis papás, no tengo que mantener una casa... pero cuando me independice, seguramente no me va a alcanzar. Por eso te decía, que no me proyecto en este colegio, me sirve para aprender, pero la renta me sirve en este momento de mi vida. Pero cuando quiera independizarme y formar familia, económicamente no me va a servir. Ahí va a aumentar mi expectativa de renta”. (Entrevistado 12: Mujer, egresó PS, PSU bajo, UCSH, 1° trabajo PS).

En términos de la percepción respecto del salario, se observan diferencias entre los colegios de diferente dependencia. Los docentes de particulares pagados se muestran todos conformes con sus salarios iniciales. No sucede lo mismo entre los docentes de establecimientos municipales o particulares subvencionados. En dichos establecimiento las opiniones están más divididas entre aquellos que están tranquilos por ahora con el salario, y aquellos que critican los sueldos bajos para profesores, y que identifican las brechas en los salarios de profesores de diferente dependencia.

“Encuentro que es justo... a ver, por una parte, al principio era justo, porque estoy recién empezando, tengo que empezar a conocer y eso. Pero la diferencia que hay con otras comunas o los colegios particular pagados, o subvencionados, es demasiada la brecha. Entonces a nosotros nos exigen, nos exigen, nos exigen y no nos dan nada a cambio”. (Entrevistado 2: Mujer, egresó M, PSU bajo, UCSH, 1° trabajo M)

Vocación por enseñar

Pese a este descontento por el tema del salario, existe la convicción de que el trabajo realizado es relevante.

“Siento que el hecho de que te digan “aprendí a leer gracias a usted” o que tengo niños que ya aprendieron a leer, aparte porque hay un apoyo de su familia detrás, entonces que me digan “usted me enseñó esto” para mí es súper gratificante. (...) Por tanto el sueldo mientras me alcance para... no sé los gastos mínimos que tenga que hacer, no veo que tenga mayor inconveniente” (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU bajo, U.Pacífico, 1° trabajo PS).

Sin embargo, pese a la vocación, el tema de la poca valoración que tiene este trabajo surge como un punto relevante entre los entrevistados.

“Porque no sé un operador de máquina, mi amigo personal, trabaja en un torno, gana 450 mil pesos y cuando tiene bonos, porque tiene bonos de movilización, gana 580 mil pesos en su bolsillo. ¿Y qué hace? Está todo el día parado apretando botones, él no se lleva trabajo para la casa, tiene dos horas de colación, no tiene que lidiar con las personas, porque tiene que lidiar con una máquina, no se calienta la cabeza, el fin de semana no está pensando qué va a hacer en la semana, él llega a descansar, llega a comer, o sea... es incomparable que él gane mucho más que yo, siendo que no hace el trabajo que hago yo”. (Entrevistado 5: Hombre, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo PP)

Jornada Laboral

En términos de la jornada laboral para la cual los profesores son contratados, pasa algo similar que en el caso del salario. Pareciera ser que dentro de ciertos rangos, los docentes toman lo que se les ofrezca. Una vez dentro de los establecimientos, sin embargo, dan cuenta del desgaste que produce tener tantas horas lectivas, sin tener suficiente tiempo para planificar, corregir, entre otros.

“Ahora, que ya llevo un año trabajando, créeme que no aceptaría más horas, si me ofrecieran 40 horas, no, diría que no. Porque es demasiado el trabajo que tengo dentro del aula que no me da pie de nada más que trabajar en aula, más el trabajo que tengo fuera del aula (...) las horas de planificación no se pagan”. (Entrevistado 4: Hombre, egresó PS, PSU bajo, U. Diego Portales, 1° trabajo PS)

“Yo no almuerzo, cambias de sala en sala, sube baja escalera, trae el data, el computador, la mochila cargada, que niño ayúdame con esto, una locura”. (Entrevistado 21: Mujer, egresó PS, PSU alto, U. de Chile, 1° trabajo M)

Esta situación no se da de la misma manera en los diferentes establecimientos. Pese a que todos sienten que su trabajo tiene muchas exigencias y que les falta el tiempo, los

docentes de establecimientos particulares pagados no identifican este tema como uno problema prioritario.

“Entonces yo ahora debería estar haciendo, no sé, 36 horas en curso y tendría que tener 5 horas de planificación. Yo todas las horas que tengo las tengo frente al curso. No tengo ninguna ventana, no tengo ninguna hora para planificar; entonces yo me voy del colegio, me voy a la casa a seguir trabajando porque tengo que preparar las clases para el otro día. En un colegio particular no es así”. (Entrevistado 1: Mujer, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo M)

“Son como 6 horas pedagógicas de planificación. Sí me gustaría tener un poco más de horas de planificación, ahora, frente al aula no tengo problemas, pero sí me hubiera gustado tener un poco más, bastante más”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, 1° trabajo PS).

“Porque esas 4 horas me las dieron para planificación, entonces cualquier cosa que yo necesite preguntar lo hago en el momento, entonces llego a mi casa y más que hacer alguna cosa, una comunicación que se me olvidó porque todo lo hice en el colegio, y tuve todo el tiempo para hacerlo y bien”. (Entrevistado 7: Mujer, egresó PS, PSU bajo, U.Pacífico, 1° trabajo PS).

Se observan algunas diferencias en las citas anteriores entre aquellos de establecimientos municipales y particulares subvencionados. Pese a que los docentes de establecimientos subvencionados también critican la cantidad de horas de planificación, se ve que cuentan con más horas de trabajo para esos temas. En el caso de los particulares pagados, solo hay uno de los docentes que menciona este tema. El resto no lo señala como un gran problema, pese a que si identifican sobre exigencias de tiempo en su jornada laboral.

Trabajo en Equipo

En la evaluación de las experiencias, se observan otras diferencias al comparar entre dependencias. En este sentido, uno de los temas que se diferencian es el compañerismo y trabajo en equipo. Los entrevistados que trabajan en colegios municipales lo mencionan como uno de los elementos negativos de su experiencia laboral.

“El poco compañerismo que hay entre los colegas y los conflictos que se generan, que generalmente es como que un trabajo individual. Uno trabaja solo, no trabaja en conjunto con nadie ni planifica con otro. Tu trabajo es tuyo y ojalá tenga resultado y si los niños salieron bien: qué bueno”. (Entrevistado 1: Mujer, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo en M)

Por su parte, el clima laboral y compañerismo son aspectos resaltados como positivos para la mayoría de los docentes entrevistados que se encuentran trabajando en establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados. Para muchos de ellos, ha sido un gran aprendizaje poder adquirir experiencia de profesores que ya están en los establecimientos, a la vez trabajar con un clima laboral agradable, con buenos profesionales y donde la solidaridad entre docentes se traspasa a los niños y niñas.

“Rescato la relación con mis compañeros de trabajo, yo los considero muy buenas personas o quizás si no son tan buenas personas sí muy buenos compañeros de

trabajo, muy buenos consejeros". (Entrevistado 5: Hombre, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo PP).

"He notado un cambio que te hablaba de la solidaridad docente. Nos prestamos el material. Porque antes ellas decían: "cada una con sus cada unos." Pero ahora no, nos colaboramos más, nos prestamos más apoyo. Los niños también son más receptivos al momento de ver esta colaboración entre los profesores. Cuando te ven unidos, ellos también quieren unirse". (Entrevistado 12: Mujer, egresó PS, PSU bajo, UCSH, 1° trabajo PS).

Liderazgo directivo

Por otra parte, en los colegios municipales en ningún caso se menciona el liderazgo directivo como un factor relevante y positivo para destacar en la primera experiencia laboral. En cambio, en los colegios particulares subvencionados y particulares pagados, esto es bastante más frecuente.

"Siempre apoyo de la directora, la directora siempre súper pendiente cómo estaba yo, mi adaptación, de hablar con las otras profesoras, de pedirle a otras profesoras que me apoyaran, muchas profesoras se me acercaron, me dieron consejos... como que las profesoras estaban muy preocupadas por mí al principio, muy pendientes de ayudar". (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

Recursos

Otro tema recurrente son los recursos. Esto, principalmente entre establecimientos que reciben a niños más vulnerables, en comparación a aquellos con alumnos de mayor nivel socioeconómico.

"Llegué a un colegio que está prohibido pedirles cosas a los apoderados, por ejemplo materiales y no sabes como de verdad, hacerlo. Imagínate necesita si o si una botella y no la tienes, entonces, ¿Qué haces? Tienes que inventar algo, y ahí tuve que aprender a golpes, no sé cómo decirlo". (Entrevistado 21: Mujer, egresó PS, PSU alto, U. de Chile, 1° trabajo M)

"El colegio donde yo trabajo es precioso, muy lindo, en el medio del campo, todo verde, con una infraestructura increíble, gimnasio, laboratorio donde puedo hacer y deshacer". (Entrevistado 5: Hombre, egresó M, PSU alto, UMCE y Bolivariana, 1° trabajo PP).

Evaluación de la experiencia de trabajar en establecimientos vulnerables

Específicamente, la evaluación que hacen los profesores de su experiencia en colegios vulnerables también es positiva. Para los docentes que trabajan en este tipo de establecimientos, uno de los aspectos positivos de trabajar con estudiantes vulnerables tiene relación con el hecho de ser un aporte a la formación de los niños/as que más lo necesitan. Así, trabajar en establecimientos vulnerables entregaría una satisfacción que les recuerda constantemente cuáles eran sus ideales al decidir estudiar pedagogía. Además, trabajar en dichos establecimientos entregaría satisfacciones personales y profesionales, pues significa, para los docentes entrevistados, un gran desafío profesional, al trabajar en condiciones y entornos más complejos, con menos recursos y

con estudiantes con mayores necesidades. A la vez, permite recoger aprendizajes muy relevantes para la carrera profesional.

“Todo lo que tenga que ver con lo emocional y con el crecimiento personal y profesional, se lo debo a ellos. He crecido como persona como nunca lo he hecho en el sentido de ver a niños con problemas tan graves y que tu estés ahí, que ellos sientan que tu estas presente y que tu labor no es solamente pedagógica sino que también les enseñas a vivir....eso es lo más valorable de mi trabajo”. (Entrevistado 21: Mujer, egresó PS, PSU alto, U.Chile, 1° trabajo M).

“De verdad me siento que estoy en un lugar donde estoy aportando mucho, que estos niños estoy en verdad ayudándolos, como que... están aprendiendo, han tenido buenos resultados. Es una satisfacción muy grande trabajar en este tipo de colegios, como que profesionalmente una satisfacción muy grande, uno aprende mucho”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS).

“Si tu te vas para allá sabes valorar mucho, lo que tienes, hace sentir que todo ese ideal que tuviste al entrar a pedagogía... porque quiero cambiar el mundo... de cierta forma está bien, porque entras a competir contigo mismo, y con el sistema, con lo que te dice la sociedad que es un profesor... entonces te hace sentir que no estabas tan equivocado”. (Entrevistado 4: Hombre, egresó M, PSU bajo, UDP, 1° trabajo PS).

Sin embargo, hay algunos factores negativos también, los que se relacionan principalmente con la frustración que produce a los docentes trabajar en contextos tan desafiantes. Esto tiene relación con el poco apoyo que se percibe muchas veces de parte de las familias, con entornos complejos y situaciones familiares y sociales que producen que los estudiantes requieran doble atención y trabajo.

“Y dentro de lo negativo, yo creo la frustración. Porque muchas veces tú por más que hagas cosas dentro del colegio, vuelve a la casa y es el mismo sistema. Tenías que los papás puedan ser traficantes y tú por más que hables de que las drogas jamás, después a lo mejor la vida de él es de después ser traficante, porque es así. Y esa es la frustración que a mí me causa: cómo no poder hacer más. O a veces quieres ayudar pero no te puedes meter mucho. Frustración, ese es el problema, la frustración”. (Entrevistado 6: Hombre, egresó M, PSU bajo, Instituto Profesional de Chile, 1° trabajo M).

“El apoyo de la familia es una cosa negativa. Y lo otro negativo es que obviamente hay más problemas, hay situaciones en las que de repente uno no está preparada... o sea hay situaciones familiares muy complejas, muy complicadas, que te afectan mucho, y tal vez tú tampoco tienes las herramientas para poder manejarlas, porque tú eres profesor, no eres asistente social o psicólogo como que de repente son situaciones como tan potentes que te sobrepasan un poco”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS).

En este sentido, los docentes sienten que les falta preparación para afrontar estos contextos complejos, ya que en la formación inicial no les entregan herramientas para desenvolverse en ellos.

6.4. Influencia de la primera experiencia laboral en futuras búsquedas de empleo

La primera experiencia laboral parece tener bastante influencia sobre los profesores, en términos de los factores relevantes al momento de pensar o elegir un segundo trabajo. Como se ha mencionado, los docentes expresan que el primer trabajo no tuvo mucho de elección. Pese a que llegaban con algunas ideas del tipo de colegio donde querían trabajar, la mayoría de los profesores entrevistados tomó lo primero que se les ofreció, sin considerar demasiado el salario, ubicación u otros factores. Simplemente se sentían afortunados de tener un trabajo. Por lo mismo, muchos de ellos no se proyectan realmente a largo plazo en el primer establecimiento.

“Antes me fijaba en que me dieran pega no más. Ahora sí en el salario, y respecto del proyecto educativo”. (Entrevistado 18: Hombre, egresó PS, PSU bajo, UCSH, 1° trabajo M).

“En el proyecto educativo, en la calidad de persona que trabaja ahí, sobretodo como persona... más que profesional, y si hay un buen trabajo en equipo (...).antes (de la primera experiencia laboral) como que no le daba importancia, hacía vista gorda a eso”. (Entrevistado 9: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

“He conversado con el colegio sí, yo he hablado con la directora, le dije: “Doris...” -Doris se llama la directora-, “...si me llega alguien que me pone lucas encima de la mesa y me pone lucas y me conviene, me queda cerca de la casa -porque y gasto casi 100 lucas en bencina y TAG todos los meses-, tenlo por seguro que me voy a ir. Y lo siento mucho”. (Entrevistado 5: Hombre, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo PP).

Sin embargo, y dadas las primeras experiencias laborales, una mayoría de los entrevistados comienza a tener más conciencia de aquellos factores relevantes para seleccionar un colegio donde postular o trabajar, y cuáles serían los elementos más trascendentes para decidir cambiarse. En este sentido, la mayoría de ellos vuelve a mencionar el salario como un factor en el que se fijarían para cambiarse de trabajo.

“Yo creo que ya en otro establecimiento, o sea ya no me proyecto mucho en ese colegio, de hecho el otro día lo conversábamos, este año me toca evaluación docentes, y como este año tengo un séptimo el próximo año saco a ese octavo y yo creo que ahí emigraría, no creo que dure mucho tiempo por el tema de la plata (...) Es que más que nada he pensado el tema de la plata, mientras ofrezcan más”. (Entrevistado 2: Mujer, egresó M, PSU bajo, UCSH, 1° trabajo M).

“Sí (me fijaría en), el salario ahora sí. Porque ahora que me casé, y tengo que mantener una casa y todo, sí, uno se va poniendo más exigente”. (Entrevistado 8: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PP).

“Yo creo que si me quiero cambiar, me voy a cambiar a lo que venga. Si veo que me acomoda el sueldo y el tiempo, yo lo acepto, da lo mismo si (...) tiene excelencia académica, da lo mismo. Para mí lo primordial es el tiempo y el sueldo”. (Entrevistado 17: Mujer, egresó PP PSU bajo, UCSH, 1° trabajo PP).

La ubicación del colegio comienza a tomar mayor importancia cuando los profesores piensan en el colegio que les gustaría trabajar en el futuro, y como se mencionó anteriormente, con diferencias entre hombres y mujeres.

“Este año -a principio de año- una ex compañera de universidad me dijo: “Bárbara, tengo una pega donde te pagan mucho más, se cumple esto de las 4 horas con 1 de planificación, pero queda en Colina”. Yo dije: “gracias, chao”. No, porque ahí me hubiera dado 2 horas de ida y 2 horas de vuelta en viaje. Y... no, muy agotador.” (Entrevistado 1: Mujer, egresó M, PSU alto, UMCE, 1° trabajo en M)

“Eso y también que esté cerca de mi casa, o sea si el día de mañana uno tiene familia también”. (Entrevistado 13: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

Además, para aquellos profesores que han tenido una buena primera experiencia laboral, y que valoran el establecimiento donde trabajan, elementos positivos de sus actuales colegios son elementos que ahora considerarían, pese a que en una primera búsqueda no tuvieron mayor relevancia. En este sentido, recalcan la importancia de poder obtener mayor información sobre el funcionamiento de los colegios antes de entrar, a diferencia del primer trabajo en el que tuvieron muy poca información. Además, surgen elementos que antes no habían considerado, y que por su nueva experiencia laboral, ahora consideran relevante.

“Mira, yo creo que en la gestión del director o del equipo directivo. Yo creo que eso es importante. Y el clima laboral, obviamente puede tener una excelente gestión, pero si hay un mal clima de trabajo como que no. Pero la gestión, por ejemplo aquí el colegio todo como súper ordenado, te evalúan permanentemente, y a mí me gusta eso, me gusta que la directora esté como pendiente, que te den recomendaciones, siento que uno va creciendo profesionalmente con ese tipo de cosas. (...). Ahora sí me importa mucho más la institución educativa, como todo eso toma más peso, me hace más sentido ahora”. (Entrevistado 16: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

“Sueldo, en el proyecto educativo, en las metodologías y en los recursos. Porque uno antes no lo vivía, entonces uno ahora se fija más. Cuando uno va viviendo las cosas, te vas dando cuenta de detalles que antes como no los vivía, no los conocías”. (Entrevistado 22: Mujer, egresó PP, PSU alto, U. de los Andes, 1° trabajo PP)

El tema del liderazgo en la administración del colegio, que se menciona como un factor relevante para un segundo empleo, está establecido en la literatura. Boyd et al. (2009), estudian los factores en las decisiones de permanecer o no en el sistema, para docentes con pocos años de experiencia en New York. Encuentran que la percepción sobre el liderazgo de la administración es la variable con mayor influencia.

6.5. Factores que incidirían en la disposición para trabajar en establecimientos vulnerables

A pesar de esta frustración que significa trabajar en malas condiciones laborales y con alumnos que viven en contextos complejos, muchos de los profesores señalan que

trabajarían o seguirían trabajando en establecimientos vulnerables en el futuro. Así, se percibe en muchos de los docentes, independiente del tipo de colegio donde están trabajando, cierto interés por recuperar la valoración de su profesión, y volver a los ideales por los cuales eligieron estudiar pedagogía. Aunque no es claro que todos estén interesados por trabajar en colegios vulnerables, el discurso sobre aportar al país y a los que más lo necesitan, es bastante recurrente.

“También he pensado cuando esté más viejita irme al sur, a un colegio rural, y todas esas cosas, pero no ahora. A lo mejor si hubiera empezado más joven, y sin familia, sí, lo hubiera hecho, pero como tengo familia tengo que velar por ellos, y lamentablemente sin plata no se puede”. (Entrevistado 2: Mujer, egresó M, PSU bajo, UCSH, 1° trabajo M).

“Sí, yo creo que sí, mientras viva tranquilo y pueda disfrutar y gozar de esto que se llama pedagogía, de tratar de sentir que tú estás siendo un aporte para estos chicos que tienen su mundo cerrado y que gracias a ti pueden conocer el mundo, yo creo que ningún problema”. (Entrevistado 15: Hombre, egresó M, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS).

“Yo de verdad feliz trabajaría en un colegio más vulnerable, porque yo siento que se necesitan de verdad personas como nosotros, pero yo necesitaría para hacerlo un clima de mucho respeto, mucho apoyo, que los profesores sean súper unidos entre ellos, que ninguno se sienta superior al otro, que sea mucho de trabajo grupal, no sé, acogedor al final. Da lo mismo que uno no tenga amigos quizás pero que uno se sienta acogida y que me den las libertades de hacer lo que quiero”. (Entrevistado 19: Mujer, egresó PP, PSU bajo, UDD, 1° trabajo PP).

Entre aquellos que señalan que no está entre sus opciones trabajar en establecimientos vulnerables, muchos tienen un relato que se asocia a temas de bajos salarios. Llama la atención que la mayoría de los que declara no proyectarse en establecimientos vulnerables, son profesores que actualmente trabajan en este tipo de colegios. El tema salario, sin embargo es un factor, que resuelto, facilitaría la permanencia en este tipo de colegios:

“Tendría que ser un buen sueldo, que retribuya eso. Yo creo que sería una condición importante”. (Entrevistado 20: Mujer, egresó PP, PSU alto, UCINF, 1° trabajo M).

“No sé, depende de mi realidad en un tiempo más, pero no sé, si de aquí a cinco años ya estoy viviendo sola, obvio que ya el sueldo influye, pensando que el sueldo de profesor es súper bajo entonces es difícil. Entonces que creo que igual influye e igual me da lata de repente pensar y decir “pucha, voy a estar frita, y me voy a tener que ir igual a un colegio particular porque no me va a alcanzar las lucas””. (Entrevistado 13: Mujer, egresó PP, PSU alto, PUC, 1° trabajo PS)

“No estaría dispuesta. Pero no porque no quiera ni no me guste, a mí me encanta hacer clases, me encanta lo que hago, pero también tengo que vivir. Si tuviese buena situación económica lo haría feliz, pero no puedo, sería un lujo”. (Entrevistado 1: Mujer, egresó M, PSU alto, UMCE, 1°trabajo en M)

Hay otros profesores que esgrimen factores relativos al ambiente laboral y libertad que se les otorgue, como relevantes para decidir trabajar en establecimientos vulnerables. La mayoría de ellos encuentra esas condiciones en sus establecimientos actuales, y las utilizan como elemento de proyección en otro tipo de establecimientos.

“(¿Bajo qué condiciones estarías dispuesta a trabajar en un colegio vulnerable?) Libertad, compromiso por parte de los demás, eso. Es que yo creo que con esas dos cosas básicamente tú puedes hacer mucho, con compromiso y con libertad de acción, porque puedes, ir probando, puedes ir sacando adelante”. (Entrevistado 14: Mujer, egresó PS, PSU alto, PUC, 1° trabajo M)

“En la calidad humana, de los colegas y de los niños. El respeto mutuo, no transgredir las reglas básicas de convivencia. Yo ningún problema, de hecho he buscado en la comuna colegios vulnerables, pero no me han llamado”. (Entrevistado 4: Hombre, egresó PS, PSU medio bajo, U. Diego Portales, 1° trabajo PS)

“Que el proyecto educativo esté súper bien planteado, que tenga hartas como líneas formativas”. (Entrevistado 9: Mujer, egresó PP, PSU medio bajo, UAH, 1° trabajo PP)

Los antecedentes del levantamiento cualitativo, acá presentados, han servido como insumo para la creación del cuestionario cuantitativo. Adicionalmente, este análisis cualitativo alimenta y complementa el análisis que se realiza a partir de los resultados del levantamiento cuantitativo, y permite extraer experiencias que alimentan la formulación de propuestas de política, respecto de los determinantes del primer trabajo de los docentes.

7. Resultados Estudio Cualitativo a Directores

A continuación se presentan los resultados del estudio cualitativo a directores.

7.1. Contexto

El proceso de selección de los establecimientos se debería relacionar con la efectividad del establecimiento educacional, que según la literatura internacional tiene alta correlación con la rotación de docentes que existe en cada establecimiento (Loeb, et al., 2005). Además, ayuda a dimensionar los procesos de contratación de nuevos docentes. Por eso se incluyó como categoría en la descripción de los entrevistados.

Para el caso específico de la muestra de este estudio la rotación de los docentes varía de un establecimiento a otro, y año a año. Sin embargo, a partir de lo que describen los entrevistados se podría clasificar a los establecimientos entre aquellos que tienen alta rotación y aquellos que tienen media o baja²⁰. Este fenómeno, contrario a lo que establece la literatura internacional, se da independiente del tipo de administración y NSE del

²⁰ Por alta rotación se definió a aquellos establecimientos que contratan a 5 o más docentes por año. En cambio, por media o baja rotación a aquellos que contrataban a menos de 5 docentes por año. Esta definición se hizo de manera arbitraria, pero concuerda con la propia percepción de los entrevistados sobre la magnitud de la rotación docentes en sus colegios.

colegio. De hecho, se encuentra cierta relación entre alta rotación y alto SIMCE y establecimientos con baja rotación y bajo SIMCE²¹.

En los casos que existe media o baja rotación los entrevistados señalan que esto se debe a que los docentes permanecen mucho tiempo en sus establecimientos y, específicamente en el caso de los colegios municipales, declaran además que la matrícula de estudiantes ha ido disminuyendo y con ello, ha disminuido la necesidad de contratar a nuevos docentes.

“Bueno en este colegio no hay demasiada movilidad, pero si se produce, no es todo los años una cantidad importante, serán 1 o 2 no más que eso...” (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

“... uno será. No hay más, no hay más porque además la contratación es versus la cantidad de estudiantes, y cada año las matrículas de las escuelas municipales han disminuido...” (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Por el contrario, en los establecimientos en que señalan que existe alta rotación de docentes los entrevistados lo relacionan principalmente al retiro de docentes y al crecimiento de la matrícula de estudiantes. Además agregan que muchas de las nuevas contrataciones son remplazos.

“...porque algunos se van, otros se desvinculan y depende, este colegio va creciendo y se necesitan más profesores, yo diría como 5 profesores nuevos [cada año]”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

“Te diría que nuevos, unos 10, podría ser. Más que nada reemplazos. Que se vayan, yo te diría... el año pasado se fueron 3 profesores, que tuve que renovar. Pero el resto, los 10 que te digo yo, son entre los reemplazos”. (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

Independiente de si el colegio tiene alta o baja rotación, todos los establecimientos de la muestra han necesitado anualmente desarrollar procesos de selección. En efecto, el promedio de docentes nuevos contratados al año es aproximadamente 6, lo que da cuenta de la importancia del proceso de selección y de las implicancias que puede tener a nivel de la calidad del cuerpo docente que participan de las instituciones educativas.

7.2. Descripción del proceso que desarrollan los establecimientos para contratar a nuevos docentes

Para contratar a nuevos docentes los establecimientos deben realizar, en primer lugar, un proceso de difusión donde se da a conocer el tipo de docente que requieren. Posteriormente, se realiza el proceso de selección propiamente tal y, finalmente, se establece el proceso de contratación. En esta investigación se analizan sólo los dos primeros puntos.

²¹ Específicamente de los 6 establecimientos con alta rotación docente 4 obtuvieron alto SIMCE y de los 7 con media o baja rotación sólo 3 obtuvieron alto SIMCE.

Sin embargo, es importante aclarar que en los casos de los establecimientos municipales el proceso de contratar a un nuevo docente es diferente al de los establecimientos particulares pagados y subvencionados. Esto debido a que generalmente no son los colegios municipales quienes se hacen cargo de dicho proceso, sino que es la municipalidad, a través del DAEM.

“Nosotros como ente municipal (...) no tenemos posibilidades de elegir nosotros nuestra planta docente. Llega todo a través del DAEM”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“No hay proceso de selección. Todos los profesores que son nombrados, vienen del departamento de educación con una orden de trabajo y se presentan a la dirección y ahí se le asigna el curso”. (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Sólo en algunos casos, como lo es el buscar un docente de remplazo, a contrata o un ayudante, el establecimiento municipal participa de dicho proceso. En esta investigación, por tanto, cuando se haga referencia a los procesos de selección de los establecimientos municipales será respecto a este tipo de situaciones.

“Lo único que se puede hacer a veces, es cuando necesitamos un reemplazo (...). Pero no tenemos la posibilidad de nosotros elegir nuestra gente”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Se contrataron los cuatro profesores para el primer ciclo básico, primero, segundo, tercero y cuarto básico. Pero ellos son profesores ayudantes, no son los profesores titulares del curso”. (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“En mi establecimiento, tenemos la posibilidad de seleccionar los profesores que podemos contratar en condición de a contrata. O sea, es decir aquellos profesores que se contratan por solamente un año”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

7.2.1. Proceso de difusión

Uno de los principales mecanismos que utilizan los establecimientos para difundir que requieren docentes y recibir currículums es por medio de los contactos personales, que tienen los profesionales que trabajan en el establecimiento. Prefieren este mecanismo porque les permite tener referencia de los postulantes. Este mismo argumento hace que los exalumnos o alumnos en prácticas sean buenos candidatos para ocupar los nuevos puestos de trabajo disponibles, ya que los conocen y/o han tenido la experiencia de trabajar con ellos.

*“... a través de los mismos profesores que trabajan acá, conocen a alguien que trabaja en otro colegio, a mí me gusta mucho poder tomar alguien digamos conocido...
(...) este colegio se mueve mucho en ese ámbito, tengo varios ex-alumnos que*

son profesores, también tengo alumnos que han hecho practicas acá”. (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

“... son gente que ha hecho acá la práctica y han sido buenas, o tenemos en la universidad personas que nos dicen “tal alumnos son buenos, les mando el currículum”. (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

“...en general te diría que funcionan más los datos...” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

La importancia de este mecanismo limita la posibilidad de que instituciones con menores contactos puedan acceder a buenos docentes. De igual manera, dificulta que docentes con menores redes puedan ampliar sus posibilidades de encontrar trabajo.

Otros mecanismos de difusión que utilizan los establecimientos son el asistir a ferias laborales, principalmente de universidades tradicionales, pues de esa manera aseguran obtener mejores candidatos. Algunos establecimientos también utilizan páginas web y avisos en el diario.

En los casos en que existe poca oferta laboral, como lo es para ciertas especialidades, los mecanismos utilizados se amplían, utilizando todas las estrategias antes descritas. De igual manera ocurre cuando el establecimiento no es prestigioso y por tanto es más complejo reclutar a buenos docentes.

“... tenemos como te decía una gran cantidad de personas que quieren trabajar, por lo tanto nosotros recibimos en la pagina del portal que tiene la fundación, (...) hay solicitudes para trabajar pero también vamos a la feria laboral de la Católica que se hace todos los años. (...)... poner avisos en el diario por ejemplo es una opción cuando se trata de la profesora de física o química, que cuesta más encontrar”. (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

“...cuando se genera la vacante, lo que nosotros hacemos es poner un aviso en el diario y también consultar en una entidad que nosotros tenemos que nos supervisa, que es la unidad de gestión del colegio, (...) que está dirigida por el sostenedor”. (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“Depende...algunas veces por contactos con otros directores de colegios, y cuando requerimos varios, ponemos avisos en el diario, pero tienen que ser varios no ponemos aviso en el diario por uno, porque es muy caro...” (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

Por su parte, tal como se mencionó anteriormente, los establecimientos municipales contactan a los docentes a través del DAEM. Sin embargo, cuando deben buscar a un postulante de reemplazo, el principal y casi único mecanismo utilizado es el contacto personal.

“El principal método que usamos es a través del DAEM. Cuando el DAEM, por ejemplo no tiene, y nosotros lo necesitamos urgente y nos dice “Ustedes tienen alguien”/ “Sí yo tengo uno”/ “Ya ingrésalo”. Es por conocimiento personal en esos

casos. No buscamos por otros medios...” (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Nosotros, por ejemplo, para buscar a nuestros profesores, a veces uno, de la misma comuna que se quieren trasladar a un colegio, esa es una posibilidad, es decir, “me quiero ir al Valle Hermoso”, por decirlo así. Entonces se pide como un traslado, eso es para los profesores titulares, que es una modalidad, no es la más grande, no es la más usada, dijéramos, pero también existe. La más usada es que nosotros solicitemos a través de la corporación, de currículum, porque la gente normalmente va a las corporaciones o a las municipalidades y deja los currículums. De ahí nosotros miramos, o también preguntamos a los mismos profesores “Ustedes tienen alguna persona, conocen, qué sé yo”. Esas son las tres maneras de contactar a las personas”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

En la mayoría de los establecimientos para postular a un trabajo se solicita a los profesores sólo el currículum y el título, y en ciertas ocasiones además se les piden referencias. En caso que el docente posteriormente es seleccionado deben entregar adicionalmente su certificado de título profesional y certificado de antecedentes, junto con otros documentos legales.

“Para conversar, para la entrevista, currículum y el título, o sea, más que nada. Y después para ver si va a ser o no contratado ya vienen toda la serie de documentación que son su certificado de antecedentes y todo lo demás”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Por lo menos 3, el...antecedentes, su currículum, que este titulado, el título, su carnet de identidad, una fotocopia y eventualmente una referencia”. (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

“... a los que ya son seleccionados se les pide el certificado de título y certificado de antecedentes, esas 2 cosas”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

“Que sea titulado, titulado y si es de especialidad que sea titulado en la especialidad. Y certificado de antecedentes, certificado de que está afiliado a alguna isapre o fonasa, certificado de nacimiento también, miles de certificados, si tiene hijos que son sus cargas, certificados de las cargas.” (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

En los casos en que los colegios municipales contratan a un docente por medio de concurso público, se solicitan además de los documentos antes mencionados, otros requerimientos más específicos como los es un documento de salud compatible con el cargo.

“En todos establecimientos municipales de Chile el requerimiento necesario es que tiene que tener su título habilitado de profesor para la especialidad que se le está pidiendo o al menos profesor de educación general básica, segundo, si son varones tiene que tener su matrícula militar al día, certificado de antecedentes, certificado de nacimiento, y posteriormente aprobar un examen físico que lo hace el COMPIN”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

7.2.2. Proceso de selección

La mayoría de los procesos de selección que se desarrollan en los establecimientos de la muestra tienen etapas bien definidas. En primer lugar se realiza una selección a partir del currículum de los postulantes. Posteriormente, los seleccionados para ser contratados deben pasar por una serie de entrevistas, entre 2 a 3 generalmente, con algunas de las personas que componen el equipo directivo. En ciertos establecimientos particulares pagados y subvencionados se agrega además una entrevista psicológica y una clase de prueba. En el Anexo 6 se presenta un diagrama de los procesos de selección de cada uno de los establecimientos que componen la muestra.

"...es un proceso bastante ordenado de partida que tiene todo un proceso que hemos ido sistematizando con el tiempo. Por lo menos desde que yo asumí la dirección, hay un orden en cómo se hacen las entrevistas, las evaluaciones psicológicas, es un proceso que tiene sus etapas y su orden hasta que tú decides a qué persona contratas o no contratas" (Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

La mayoría de la veces este proceso es único dentro de cada establecimiento y se aplica de manera similar a todos los candidatos.

"... todos pasan por más menos el mismo proceso" (Directora 1, Part. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

"Todos. Todos (...) Todo lo que tenga que ver con docencia, área académica, relación con alumnos, pasan por el mismo proceso" (Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

"Todos pasan por el mismo proceso". (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

Sin embargo, la mayoría reconoce que cuando es requerido un docente de manera urgente, durante la mitad del año escolar, este proceso se simplifica y se utilizan otros mecanismos para seleccionarlos de manera más rápida. Si bien muchos de estos docentes puede que no permanezcan largo tiempo en el establecimiento, estarán igualmente expuestos a un grupo de alumnos. Por ello es preocupante la reconocida menor exigencia del proceso de selección aplicada a este grupo, ya que podría estar afectando negativamente los aprendizajes de los alumnos.

"...hay situaciones imprevistas que tú lo abor das de una manera distinta que cuando tú tienes los tiempos (...) a veces tú llamas a alguien y a esa persona la llevas al curso inmediatamente y la instalas, no miras mucho más allá, ya que estás cubriendo una necesidad urgente de los chiquillos para que no se queden sin profesor, y lo otro es el proceso normal donde sí es más riguroso". (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

"De repente un profesor de reemplazo no lo mando al psicológico, le hago una entrevista y si me parece lo pruebo y después si va a quedar de planta, lo obligo a ir al psicológico, eso sí." (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“...si es durante el año, porque también puede ocurrir que una persona renuncie, se cambia de lugar o encuentra otro trabajo, necesitamos urgentemente buscar otro profesor y ahí hay dos mecanismos: uno, si es que nosotros podemos encontrar uno con la rapidez, la premura que necesitamos, lo hacemos y se lo presentamos al Departamento de Educación para que lo contrate o, existe la otra posibilidad que nosotros le pidamos al Departamento de Educación si ya tienen algunos entrevistados, y algunos preseleccionados anteriormente, y ellos hacen un llamado al contacto, ellos hacen una pequeña entrevista, sí, en la cual no cuentan con un perfil especializado sino que solamente con que cumple los requisitos mínimos y él los envía a nuestro colegio”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

7.2.2.1. Etapas del proceso de selección

Primera paso: selección por currículum

En los procesos regulares la primera selección de los postulantes se realiza a partir de sus currículums, y en su revisión se enfocan principalmente en la experiencia laboral y académica. También se evalúan las referencias. Uno de los entrevistados señala que adicionalmente contempla el lugar de residencia del candidato.

“...la primera selección es obviamente por curriculum, nos fijamos obviamente en la experiencia laboral, la universidad de donde provienen...” (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

“Seleccionamos por el currículum, por referencias también, lugares donde ha trabajado. Y, en el fondo, su trayectoria, lo que ha hecho, lo que ha estudiado. Por ejemplo, es un plus si tiene magíster, bueno doctorado de todas maneras. Nos interesa su parte académica, su formación y también nos interesa su experiencia en el aula” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“...rescatamos los currículums. A partir de eso, empezamos a ver las especialidades, vemos parámetros como dónde estudió, qué experiencia tiene y dónde vive, por la ubicación del colegio”. (Directora 6, P. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

Entrevistas

Los docentes que son seleccionados por sus currículums posteriormente se les llama a participar de una entrevista. Habitualmente se invita a la primera entrevista entre 3 y 6 postulantes por cada puesto de trabajo disponible.

“Por asignatura, cuando está este proceso normal por lo menos 3 por cupo, por lo menos 3 preseleccionados...” (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

“Hay una selección de curriculum y después ponemos un orden de preferencia, qué sé yo uno o dos, 3, 4, llamamos generalmente a 5 o 6 a entrevista, ese es el número, y si de ahí nos conseguimos a nadie más, seguimos con el orden

digamos, restante”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

“Este año nosotros realizamos una selección para ocupar los seis puestos que te estuve diciendo anteriormente (...) llamamos a alrededor de cinco postulantes para cada plaza...”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

Independiente del tipo de administración, puntaje SIMCE o nivel socioeconómico del establecimiento, generalmente todos los postulantes que son llamados a entrevistas se presentan.

“A mí me ha pasado por lo menos, que a todos los que [he] hecho han llegado, ningún problema”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“...mira normalmente a nosotros nos pasa, yo pienso que tiene que ser porque es un colegio que está ubicado muy central, a pesar de estar en Puente Alto, pero está muy central, es muy fácil llegar. Generalmente llegan de las personas que citamos, llegan todas” (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

Respecto a quiénes participan en el proceso de selección de profesores, en la mayoría de los casos la directora tiene un rol importante. Dependiendo del nivel de complejidad del proceso de selección, es decir, de la cantidad de etapas que deben pasar los postulantes, participan más actores del establecimiento. Estas personas son principalmente miembros del equipo directivo, que está compuesto generalmente por el director, jefe de UTP y orientadora o inspector general. Además, en algunas ocasiones se incluye a la coordinadora de área y/o de ciclo.

En general las personas que participan en realizar las entrevistas, también lo hacen en la toma de decisiones sobre qué postulantes continúan a las siguientes etapas.

“Normalmente el Jefe de UTP y yo”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“...siempre está la coordinadora general, o sea la directora, la coordinadora general y la coordinadora de esa área...”. (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

“Dirección, Inspectoría General, Coordinación Académica y profesores del departamento del área en que estamos buscando.” (Directora 6, P. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“En mi establecimiento, participa todo el equipo directivo, que es, que consiste en la orientadora, la jefa técnica y el director”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

En los establecimientos en red además participan representantes de la fundación u organización a cargo.

*"La directora académica de la fundación, la subdirectora académica y yo".
(Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)*

Respecto al contenido tratado durante la entrevista este varía dependiendo del cargo de la persona que la realice. Habitualmente la directora hace referencia a aspectos generales del establecimiento e indaga en el curriculum del postulante, su visión sobre la educación y aspectos personales de su vida.

*"Básicamente el primer el approach es conocer a la persona y conocer, y ver por qué le gustaría trabajar en un colegio como el nuestro, si nos conoce, cuáles son sus expectativas, cual es su...poder vislumbrar cual han sido sus trabajos, como se ha desempeñado, que visión de la de educación tiene, como entienden ellos la educación en contextos vulnerables... te permite tener una visión clara después de una entrevista, si esa persona se acoge o no al proyecto que tu le estai ofreciendo"
(Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)*

"Yo soy la que parto con las entrevistas y me voy dando cuenta de que por qué estudió, que es lo que más le atrajo, que es lo que más le gusta de la carrera, si ha tenido experiencia no se en los scouts o en otras cosas, y ahí vamos viendo cómo es la persona...". (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

"El tema de acá es el tema disciplinario primero, ver cómo está, luego ver contenido, entregar cómo funciona la escuela, los horarios y qué es lo que uno quiere finalmente, que es que los chicos traten de avanzar lo que más se pueda dentro del tema curricular." (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

La entrevista con el jefe de UTP, jefe de departamento o coordinador académico, en cambio, es generalmente sobre aspectos más técnicos respecto a contenidos de la disciplina y habilidades pedagógicas del postulante. Sin embargo, el director muchas veces también profundiza en dichas temáticas.

"...el coordinador académico habla sobre todo lo académico y les informa también sobre sus condiciones laborales en término de lo que tiene que hacer respecto de la clase" (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

"...la entrevista tiene dos etapas una que es la jefa de Unidad Técnico Pedagógica (...) son 2 personas, depende de la especialidad que sea, en que un poco ven cuál es su metodología, cómo trabaja, un poco... y la otra parte la hago yo, que es digamos darme cuenta, digamos un poco, es un poco de darme cuenta de qué tipo de persona, darme cuenta como sería como profesor, qué tipo de llegada tiene con los alumnos, qué tipo de carácter (...) qué tipo de metodología ocupa, y un poco digamos si me agrada o no me agrada...". (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

"La primera entrevista la realiza la coordinadora académica (...) esa entrevista tiene como varias etapas, una, conocer a la persona profesionalmente y la otra, es darles a conocer cómo es el sistema de trabajo que tiene el colegio" (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

Es en la entrevista entonces donde se les entrega información a los postulantes sobre las condiciones laborales y las características del establecimiento. Sin embargo, esta última información es muy general y en muchos casos los postulantes ya contaban con ella, pues revisan la página web del colegio antes de asistir a la entrevista o tienen contactos en el colegio que los han informado sobre éste.

“En la entrevista, uno en el fondo ahí trata de ver si el profe responde al perfil del colegio y si le preguntamos si sabe, pero generalmente los postulantes ya han entrado a la página y vienen informados del colegio la mayoría o tienen vínculos, conocidos. Pero en esa misma entrevista claro se le dan a conocer los horarios y las condiciones de sueldos y todo, quede o no quede”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

“A los tres últimos seleccionados, se les indica se les da a conocer una breve reseña del colegio y principalmente de la historia y principalmente de lo que soy y qué queremos del profesor que nosotros tenemos que contratar”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

“Los postulantes ya vienen informados sobre las características que tiene el establecimiento (...) en el último tiempo la mayoría de las personas averiguan por internet qué es el colegio...”. (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

Evaluación psicológica

En los establecimientos particular pagados y subvencionados en los que se realizan evaluaciones psicológicas, estas en general se hacen al finalizar el proceso de selección. La evaluación psicológica tiene como objetivo descartar patologías graves y profundizar en la personalidad del postulante.

“Después de la etapa de esta clase modelada, se llama a los profesores y se les envía al departamento de psicología (...) y nos envía un informe, un reporte, que tiene que ver con los aspectos emocionales, con los aspectos laborales y ponen al final una especie de conclusión de si es recomendable o no para contratarlo”. (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“En general la entrevista psicológica, yo te digo, es para descartar patologías, descartar algo muy grave...” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

En ninguno de los establecimientos municipales de la muestra se realiza entrevista psicológica.

“En el ámbito de la educación municipalizada no existe un requisito de entrevista psicológica. No está amparada legalmente”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

Clases de prueba

Sólo en 2 establecimientos de la muestra, uno particular pagado y otro subvencionado, se realiza, como parte del proceso de selección, una clase prueba o simulación de clases.

Esta instancia la evalúan positivamente los entrevistados, ya que les permite conocer mejor las habilidades pedagógicas de los postulantes.

“Si el momento de reclutar profesores fuera a mitad de año, yo lo que les hago es que hagan una clase, pero eso depende si me toca, si lo estoy reclutando en enero imposible que me hagan una clase...”. (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

“...con el equipo de coordinación académica elegimos un tema, de acuerdo al profesor que queremos y se les pide que modelen una clase (...) en esa entrevista está la directora, coordinación académica y profesores del área, del departamento. (...). las clases tienen ciertos momentos que es el inicio, el desarrollo y el cierre, claro, vemos esa parte. Vemos si tiene dominio de grupo. (...).Le hacemos preguntas, para ver si tiene experticia en el tema o no” (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

Visita a la sala de clases

Uno de los establecimientos municipales realiza de manera informal y optativa para los postulantes visitar una sala de clases. Esta estrategia es positivamente evaluada por el director ya que les permite conocer cómo se desenvuelve el postulante con los estudiantes.

“A veces, en la conversación va saliendo y yo voy notando cuando la persona se entusiasma, y yo le propongo “¿te gustaría ir a la sala de clases y demostrar qué sé yo, conversar con los estudiantes?” “Sí, me dice, me gustaría”, “Ya, parte con la jefa UTP” Se establece un diálogo y tú puedes evaluar inmediatamente lo que pasa en la sala de clases”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

7.2.2.2. Criterios de selección

Cantidad de candidatos elegibles

En la última etapa del proceso quedan generalmente 3 candidatos, aunque depende de la asignatura, ya que en las especialidades donde existe poca oferta de docentes hay menos candidatos.

“Dejamos tres, y de estos tres los llamamos nuevamente a entrevista, si tenemos dudas, los llamamos nuevamente, y luego de eso, elegimos a la persona indicada”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

“La decisión final siempre se llega entre tres”. (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

“Es que varía por la asignatura”. (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

Criterios de selección declarados

Los criterios de selección utilizados para escoger a los candidatos elegibles son bastante coincidentes entre los diferentes entrevistados.

Uno de los elementos importantes que evalúan es el currículum, especialmente la experiencia laboral previa y la universidad donde estudió.

“Los criterios más importantes, bueno, el currículum es importante, que tenga un currículum que haya estado un año en cada parte digamos, la universidad de donde viene, de donde estudio, la experiencia, y un poco la disposición que uno ve...hay algo que no se puede medir...” (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

“...lo que se toma en cuenta es por ejemplo el tiempo de permanencia en el colegio, si es un profesor que ha estado todo los años en diferentes colegios no nos da mucha confianza, preferimos alguien que haya estado por un periodo, no se 4 o 5 años, como un ciclo, digamos, esa es la primera prioridad. La segunda es universidad (...) tratar de privilegiar en lo posible las tradicionales y algunas privadas”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

Además priorizan aquellos que tienen altas expectativas de los estudiantes, son responsables con su trabajo y comparten el proyecto educativo que ofrece el establecimiento.

“Un profesor que crea que todos los estudiantes pueden mucho más, un profesor que domine su disciplina y un profesor que crea en este proyecto educativo y que se quiera integrar.” (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“...el profesor que trabajé aquí tiene que ser una persona de excelencia, que mantenga las altas expectativas, ser una persona responsable, ser consciente del trabajo que hace pueda cambiar el mundo...”. (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

“Que realmente tenga súper claro el contexto donde va a trabajar y que ame la educación”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

En relación a lo anterior también es importante que tengan interés en seguir formándose y capacitándose.

“Que le interese formarse, que esté en una permanente formación, tanto la parte laboral, la parte académica y la parte espiritual también. Nos interesa personas abierta que estén interesadas en recibir formación”. (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“...el deseo también de progresar, porque a veces hay gente que llega que no ha tenido muchas oportunidad y uno siente que este profesional joven, hombre y mujer, tiene toda la pasta digamos, entonces uno también apuesta a invertir...”.

(Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Disponer de buenas habilidades pedagógicas también es un requisito necesario para ser seleccionado como docente.

“Cuando uno los tiene frente a frente, más menos, uno se va dando cuenta por las preguntas que les va a haciendo, respecto a cómo manejan los grupos, como trabajan dentro del aula, si manejan el tema de los recursos de las TICS y qué se yo, muchas situaciones que tienen que ver con la convergencia de la educación” (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“...el profesor que trabaje tiene que tener unas competencias para desarrollarse, para desarrollar una buena clase, tener unas normas claras dentro de la clase (...) encantar a los estudiantes”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Súper importante la parte académica, pero también el interés que tenga la persona, la manera de hablar, de tener una personalidad más como extrovertida, que tenga seguridad en lo que está diciendo, por un tímido al lado de niñitos de colegios particular pagado, se lo comen”. (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

El conocimiento disciplinar igualmente lo consideran relevante, aunque es mencionado en menor medida que las habilidades pedagógicas.

“Que domine los contenidos que enseña...” (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

A su vez, se evalúa que la persona tenga ciertas características o habilidades sociales que le permitan integrarse adecuadamente al grupo de trabajo del establecimiento.

“... confiamos más un poco en el olfato, la experiencia de lo que llevamos más tiempo en este proyecto, en este modelo, entra alguien y uno dice “este tiene pinta, éste es como para este colegio, calza con el perfil y características”. (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

“...la persona tiene que ser una persona que se adapte a nuestro grupo humano y para eso tiene que ser una persona que tenga ciertas características sociales, de poder relacionarse rápidamente”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

Especialmente los directores de colegios municipales mencionan que es prioritario que los docentes tengan experiencia y/o interés por trabajar con alumnos de NSE bajo.

“Los que tienen compromiso, los que tienen responsabilidad y a los que también los mueve un poco el tema social. Porque también hay que tener un poco de cuento social en las escuelas municipales, porque los chicos tienen muchas problemáticas encima, sus mochilas son tremendas” (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Primero, para nuestro establecimiento, que tenga experiencia, experiencia con los tipos de alumnos que nosotros tenemos. Ojalá que haya trabajado en un colegio municipal de las mismas características. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

Algunos le dan importancia a la capacidad del postulante para adaptarse a situaciones nuevas, por ello priorizan a personas jóvenes, pues consideran que es una característica más fácil de encontrar en este grupo.

“...yo le doy mucha oportunidad a jóvenes, y ellos a veces no tienen tanta experiencia, pero son más maleables, entonces prefiero un cabro joven (...) Porque no viene con mañas, se adapta al estilo del colegio”. (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

“Yo creo que la flexibilidad, porque este colegio no tiene inspector, (...) tiene que ser un profe que esté dispuesto a cambiar un poco su sintonía que trae de colegios más tradicionales y yo creo que el humor también, flexibilidad, energía, tiene que ser un profesor con mucha potencia, muy entusiasta porque los chiquillos son muy demandantes. (...) Otro factor es la edad, sobre todo en este colegio la gran mayoría de los profes son jóvenes, o sea yo diría que el tope 40 y tantos años” (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

Finalmente, un par de entrevistados establece dentro de los requisitos que el docente sea religioso. Ambos establecimientos pertenecen a congregaciones religiosas.

“... yo exijo, entre comillas, que sea católico, pero si alguien me dice “mira yo no soy católico, pero sí estoy abierto a recibir formación” podría ser, podría ser que trabajara acá. No estoy cerrada a que sean solamente personas católicas, pero sí una persona abierta, o sea a un budista no lo podría dejar trabajando aquí, porque ya tiene su camino por otro lado”. (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“...y en lo posible que sea una persona de fe, no estoy hablando de que sea católico en estricto rigor, sino que tienda a esa mirada de trascendencia”. (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

Criterios de selección revelados

Cuando se les pregunta a los directores sobre los criterios que utilizaron para seleccionar al último profesor que entró en su establecimiento, todos señalan que son los mismos mencionados anteriormente. Esto implica que los criterios declarados y revelados son coincidentes.

“Sí, fue contratado con los mismos criterios”. (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“Los mismos, así somos nosotros, ese es el espíritu que yo llamo de este colegio, entonces no puedo usar un criterio para uno, otro para otro, así tiene que ser”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Los mismos que te estoy explicando. (...) Exactamente lo mismo, que la última selección que hicimos fue de seis profesores, que fue en enero del año...de este año”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

Sin embargo, en los casos en que se debió contratar de manera urgente durante la mitad del año escolar o se presentaron pocos postulantes, se debieron conformar con el mejor candidato, aunque no cumpliera todas las características que ellos priorizan.

“De hecho así lo he venido haciendo yo. Ahora, te soy honesto, cuando llega uno sólo no tenía más que hacer po, estamos sonados. ¿Qué hago? Me llegó uno y necesito resolver el problema. No puedo hacer nada, tengo que contratarlo”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Existencia de criterios explícitos v/s implícitos

Llama la atención que en ninguno de estos establecimientos existe un documento donde esté sistematizado propiamente el proceso de selección. Sólo un par de docentes declaran que existen documentos donde se explicita el perfil de docente del establecimiento o algunas pautas estandarizadas para ciertas etapas del proceso.

“...hay un documento que tiene todas las características, el perfil y lo que se le pide a un educador del colegio, que es lo que en definitiva, uno hace al y promueve al estar entrevistando para su reclutamiento”. (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

“...hay una pauta y rúbrica, como para ir llenando y también las personas que seleccionamos estamos bien empapados de la cultura de la fundación, entonces manejamos códigos de lo queremos para profesor”. (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

Si bien la mayoría no tiene sistematizado en documentos los criterios de selección, los entrevistados señalan que estos son compartidos por todas las personas que participan de la selección. En efecto, una entrevistada señala que la percepción de que todos conocen los criterios, es lo que no ha generado la necesidad de plasmarlos en un documento. Sería importante indagar en la percepción de los otros actores que participan del establecimientos sobre los criterios de selección, para confirmar si efectivamente son compartidos por todos.

“Formalmente no hay ningún documento que lo diga así explícitamente, pero es una condición consensuada y que hemos conversado mucho” (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“Sí son compartidos. Yo lo he conversado con las dos personas que están en dirección, la Jefa Técnica y la Inspectora General, que ese es más o menos el perfil”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Más que nada es un sistema de trabajo que tenemos como equipo de gestión. No hay nada preestablecido, escrito ni nada, o sea un manual de procedimientos, eso no está escrito. No, no está escrito porque a pesar de que sí debería estar escrito pero como trabajamos en un equipo de gestión en que estamos como bien “codo a

codo trabajando”, nos congeniamos muy bien con la coordinadora y sabemos qué es lo que queremos cada una” (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

“No, no, son explícitos, aquí saben la línea que tiene el colegio, un poco que tipo de profesores, (...) hay que ver si encajan en el proyecto educativo que tienen el colegio en realidad, un poco, y eso lo saben las personas que entrevistan porque son personas que también llevan muchos años acá”. (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

7.2.2.3. Planificación del proceso de selección, actores que han diseñado el proceso, y su evolución a lo largo del tiempo

Planificación del proceso de selección y cronograma

La mayoría de los entrevistados declara que a partir de septiembre- octubre se comienza a planificar el tipo de profesores que necesitan contratar para el año siguiente y en diciembre y enero se produce el proceso de selección, comenzando la contratación en marzo. Este proceso pueda variar entre uno o dos meses entre los diferentes establecimientos, pero todos ocurren a finales de año.

“Normalmente este reclutamiento yo lo hago en enero, porque yo es en diciembre cuando veo si es que hay algún profesor que me toca echarlo.... (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

“A final de año, te diría, o sea en este período [septiembre] estamos empezando ya a mirar pensando en el próximo año, quiénes se van a trasladar, quiénes se van a ir y qué profesores vamos a necesitar. Yo te diría que octubre es un mes de mucha entrevista.” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“...nosotros ya a fines de diciembre ya tenemos claro si alguien se va ir sea por sea el motivo... y en enero ya empezamos a publicar los avisos, porque a nosotros nos gusta a fines de enero ya tener lista la planta docente” (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

Sin embargo, tal como se señaló anteriormente, los reemplazos son en cualquier momento y son difíciles de planificar. Sería necesario indagar cuál es la magnitud de nuevos docentes que ingresan por reemplazo, porque en caso que fuera un porcentaje relevante, no sólo los establecimientos no se pueden programar sino que tampoco los posibles candidatos que están interesados en cambiarse o encontrar trabajo.

“Si hay un reemplazo, puede ser en cualquier tiempo del año”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

De manera excepcional el entrevistado de un colegio municipal señala que debido a la ley SEP el proceso de planificación, selección y contratación se realiza entre marzo y abril.

“Marzo y abril que son cuando uno ve las adecuaciones que necesita hacer en los cursos, si falta un profesor, si se fue, se trasladó, si jubiló y en el... con la ley SEP... en el plan de mejoramiento también se ve si se necesita contratar un profesor de apoyo al aula como se hizo este año, entonces este año por ejemplo

no, mmm marzo se solicitaron y en abril estaban llegando los profesores". (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Pese que algunos entrevistados señalan que el tiempo que requieren para seleccionar un docente depende de la urgencia con que lo necesiten, en todos los casos este proceso se realiza en poco tiempo, por lo general en no más de un mes.

"En una contratación normal, que es de un año para otro, como un mes. A veces funciona mucho más rápido, por ejemplo cuando un profesor deja una vacante a mitad de año" (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

"Unas dos semanas, yo diría. Puede ser una semana, depende la urgencia también, porque a veces necesito un profesor urgente..." (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

"Es variable, no es una cosa fija, tú puedes encontrar un profesor, tener 10 currículum y de los 10 encontraste uno, fantástico, estupendo que bueno; y tener 10 y no encontraste a nadie". (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Actores que han diseñado el proceso de selección y su evolución a lo largo del tiempo

En muchos casos el diseño del proceso de selección ha sido definido de manera grupal, principalmente por el equipo directivo del establecimiento.

"El protocolo yo creo que lo hemos definido el equipo directivo, hemos ido definiéndolo con el tiempo, como cambiándolo, mejorándolo, diciendo "no esta parte no, esta sí", sí la dirección, un equipo". (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

"El equipo directivo de nuestra escuela es bien grande, considera todos los coordinadores, tengo muchos coordinadores académicos, inspectores generales, con ellos tomamos la decisión". (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

"La verdad es que fue una, una decisión de equipo. ¿Ya? Porque aquí, aquí nadie toma las decisiones solo. Aquí todas las decisiones son de equipo" (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

Sin embargo, en algunos casos esta decisión fue tomada sólo por una persona, la directora del establecimiento.

"Yo, que soy la directora, yo un poco me acordé cómo lo hacían conmigo cuando yo fui profesora". (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

El diseño del proceso, no obstante, no es en un solo momento, pues algunas características del proceso van cambiando a lo largo del tiempo.

"[El proceso de selección] ha ido in crescendo con el tiempo, a medida que han habido más exigencias, en términos de logros de la escuela y de las metas que nos ponemos como escuela, más exigentes hemos sido con los profesores que esperamos. Este modelo se implementa a partir del año pasado". (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

"Siempre podemos ir mejorando, podemos ir haciendo cambios. Por ejemplo, este año hicimos un cambio y en la... en la entrevista que tenían con la coordinadora académica...". (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

Sólo una entrevistada declara que el proceso no ha cambiado mayormente.

"El proceso lo tenemos así hace mucho tiempo (...) siempre ha sido así". (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

7.3. Evaluación del proceso de selección

7.3.1. Evaluación sobre la cantidad y calidad de los postulantes, y de los docentes seleccionados

Evaluación sobre la cantidad de postulantes

El nivel de satisfacción con la cantidad de postulantes es variable y depende de la asignatura para la que estén buscando un profesor. Especialmente señalan como complejo el encontrar profesores para algunas asignaturas específicas, como física, química, matemáticas e inglés.

"...depende de la asignatura, en Física y Química es muy difícil, casi no hay profesores, Inglés también es complicado pero el resto hay suficiente, yo diría que el resto de asignaturas, en Básica hay mucho, Educación Física hay montón, Historia, Lenguaje hay montón, no la demás no hay problemas". (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

"A mí me gustaría tener más postulantes en media, más donde elegir. Sobre todo en las asignaturas, en Física, en Química, en Matemáticas, en Inglés." (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

"Ojalá fueran más..." (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Uno de los establecimientos con alto puntaje SIMCE señala estar satisfecho con la cantidad de postulantes y lo atribuyen a que su establecimiento es reconocido por su prestigio, por lo que los docentes están interesados en trabajar en él

"Sí, sí [estoy satisfecho con la cantidad de docentes que postulan], hay un convencimiento, y es que nuestro colegio, nuestro proyecto, la fundación, hoy día es una institución súper validada en educación, entonces somos un foco atractivo como proyecto para los profesores que quieren trabajar con niños en situación vulnerabilidad y con altas expectativas, con altas exigencias (...) y a los profesores

les encanta que eso se pueda hacer en contextos de pobreza...”. (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

Evaluación sobre los candidatos que postulan al establecimiento

En general los entrevistados señalan que los docentes que postulan a sus establecimientos son diversos, recibiendo candidatos buenos, regulares y malos. Sin embargo, los establecimientos municipales con bajo puntaje SIMCE señalan en mayor medida que los candidatos son malos. Sólo uno de los entrevistados, justamente el que fue mencionado anteriormente y declara pertenecer a un establecimiento particular subvencionado reconocido por su prestigio, señala que recibe principalmente buenos candidatos.

“...yo creo que se adhieren bastante a lo que nosotros pedimos, a lo que nosotros exigimos...”. (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

A nivel de evaluación más específica, cuando se les pregunta a los entrevistados sobre la formación académica de los postulantes dicen que esta es regular, ya que provienen de diferentes tipos de universidades e institutos. Además mencionan que la mayoría de los candidatos no tienen excelencia académica.

“Yo miro su universidad, de qué universidad provienen, qué estudios han hecho. Por ahí evalúo (...). Llega de todo.” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“De todo, de todo, muy bueno y muy malos. Y más o menos también”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Postulan pocas personas con excelencia académica”. (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

En concordancia con lo mencionado anteriormente, los candidatos de los establecimientos municipales con bajo puntaje SIMCE provienen de universidades poco prestigiosas y no tienen excelencia académica. Esto es especialmente relevante y corrobora un hecho que destaca la literatura nacional existente (Meckes y Bascopé, 2012; Cabezas et al., 2011). Implica que aquellos alumnos que tienen menor capital cultural tendrán en sus aulas a docentes con peores calificaciones académicas, y con una formación inicial docente de dudosa calidad, tal como lo muestra los resultados de la prueba INICIA 2011.

“...no se presenta nadie de la Universidad de Chile, no se presenta nadie de la Universidad Católica, no se presenta nadie de la Universidad de Santiago. Institutos, profesionales, universidades privadas. Institutos que he tenido que ver (...) investigar en internet si existen, porque la verdad es que ni sabía que existían”. (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“...por excelencia académica acá no ha llegado nadie. Como te digo, llegan y es como que están y traen su currículum porque no los han llamado de ningún otro lado”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

En relación con la calidad de la formación y excelencia académica, el conocimiento de su mención también es diverso, y bajo en el caso de los establecimientos municipales de bajo puntaje SIMCE.

“También llega de todo”. (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“Son diversos, diversos, diversos. Totalmente diversos”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

“... a mitad de año, llegó una niña (...) he consultado como anda ella y me dice “mira no anda nada muy bien la niña, maneja poco los grupos”, pero era lo que teníamos no más. Y en el tema curricular de contenidos, tampoco maneja tanto. Recién salida, porque es una niña jovencita. Yo creo que el nivel del manejo de contenidos está en un 50”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

El mismo fenómeno ocurre respecto a la evaluación que realizan de los conocimientos de técnicas pedagógicas de los postulantes, que los entrevistados tienden a relacionar con la edad de los postulantes y su formación académica.

“Tienen, tienen mediano, podríamos decir, los nuevos. Y los mayores tienen algunos muy buenas técnicas...” (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“...yo diría que la nueva generación anda mucho mejor que la antigua” (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

“Regular, en realidad (...). Estos últimos años, siento que con tantas universidades privadas y con tantos institutos que forman profesores, pero hay profesores que les falta yo diría que le faltan conocimientos en realidad, y manejo de conflictos. (...) me llegan muchos de institutos profesionales, sin desmerecerlos pero no tienen la formación de una universidad tradicional en realidad”. (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

“También te digo es poco. Porque además, te digo, hay un fenómeno que tiene que ver con la universidad. Casi no entregan esto. Yo he visto mallas curriculares, puro contenido y lo mismo que me enseñaban a mí y yo salí hace 15 años de la universidad. Entonces no hay un tema de manejar estas nuevas estructuras sociales, si estos niños están complicado”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Cuando se les pregunta sobre la experiencia laboral la mayoría declara que postulan en general docentes jóvenes, con poca experiencia. Llama la atención, sin embargo que, a diferencia de lo que señalan los docentes en las entrevistas cualitativas de este estudio sobre que la poca experiencia es una limitante para ingresar a los trabajos, algunos directores declaran que favorecen a personas jóvenes, por la energía y disposición que tienen.

“Es como... como gente joven que está recién saliendo, no, no tienen las experiencia...”. (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“Nosotros tratamos de tener de todo un poco, yo confío mucho en la gente joven, porque me gusta que vengan con una mirada nueva, que vengan sin prejuicios, sin mañas, y un poco se acostumbren a lo que es trabajar en lo que es este colegio” (Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“En general son profesores bastante jóvenes, lo que nos llegan son profesores bien jóvenes, con muchas ganas, con muchas ganas de cómo así del proyecto del colegio, de educación de excelencia en pobreza...” (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

“...no tienen experiencia, yo diría que tienen más que la experiencia, lo que me interesa es la actitud, de aprender, disposición, hay muchos que quieren, de hecho el colegio capacita, que quieren seguir posgrados, diplomados, te fijas, son jóvenes”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

Evaluación de los docentes seleccionados

Cuando a los directores se les pregunta sobre el nivel de satisfacción respecto a los docentes seleccionados en el último proceso de selección de su establecimiento, muchos declaran estar satisfechos.

“...estamos muy satisfechos... (...) demuestra que es efectivo...” (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

“Sí, sí, hemos tenido buenas adquisiciones, profesores muy buenos.” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“Hasta el momento sí. A pesar de que la evaluación psicológica no fue muy favorable en términos de su adaptación a los cambios, porque es una cabra joven, pero hasta el momento lo ha hecho perfecto” (Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“Sí, es que como ya lo conocía... quedé bien satisfecha”. (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

Sin embargo, la mayoría señala que ha ocurrido en ocasiones excepcionales que el docente seleccionado no funciona bien en su establecimiento.

“Sí, sí. En general... pero yo diría que en general, porque hay excepciones que uno diría este profe tal vez deparó sorpresas después del proceso, pero son lo menos”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

“...la mayoría de las veces estamos muy contentos, pero también nos hemos pegado unas equivocaciones increíbles. Y eso para nosotros es un costo altísimo

porque es un año de nuestros estudiantes que están perdidos.” (Directora 6, P. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“... nosotros hicimos seis contrataciones en enero, todas simultáneas, y esas son las últimas que hicimos, y hay de las seis, dos personas no...en la práctica no resultaron cómo nosotros...la imagen que teníamos nosotros de la entrevista”. (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

“A veces sí, a veces maravillosamente bien y otras veces no, no nos sentimos bien. Yo creo que de los profesores que contratamos el 80% estamos felices y un 20% siempre hay que decir que no, que no sigue el otro año”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

De los colegios de la muestra sólo los municipales y con bajo puntaje SIMCE declaran muchas veces no quedar conforme con los candidatos seleccionados.

“No, no tanto, no quedo conforme porque la selección no es tan fina”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“La verdad, nos equivocamos. No en todos, pero en un 50% nos equivocamos” (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

7.3.2. Evaluación del proceso de selección en general

En términos generales los entrevistados señalan estar conforme con el proceso de selección que desarrollan en sus establecimientos, destacando cada una de las etapas consideradas.

“...yo creo que destaco el abanico de opciones, destaco la rigurosidad de la entrevista, la disposición, destaco el sentido de urgencia de contar con buenos profesores, y no conformarse con lo que hay en el mercado”. (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

“Yo creo que lo hemos hecho nosotros a nuestra manera y hasta el minuto nos ha ido resultando bien”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“...yo creo que estamos bien, tal cual como lo hemos hecho nos ha funcionado” (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

Sin embargo, existe un grupo de directores que declaran no estar conformes con el proceso, principalmente porque en algunas ocasiones hay muy pocos postulantes para poder elegir un buen candidato.

“...de repente no tengo muchas posibilidades para elegir, entonces, no es tan fácil” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“Es que la evaluación, te vuelvo a insistir, cuando tenemos posibilidades de, bien, pero cuando hay uno sólo, no hay más”. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“...igual hubieron errores, cometimos errores, cometimos errores porque como es primera vez no sabíamos”. (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

En relación a los elementos que más destacan los entrevistados del proceso de selección algunos mencionan la clase de prueba, ya que en dicho espacio pueden proyectar mejor como se desempeñará el docente en el aula. También señalan la entrevista psicológica, la que permite conocer en mayor profundidad al postulante. Por último, resaltan el que participen diferentes actores ya sea en la entrevista o en el proceso en general, pues les permite tener más perspectivas para tomar mejores decisiones sobre los postulantes.

“El modelar la clase nos ha servido para, para ver si el profesor... en la cancha se conocen los gallos en el fondo; y la evaluación psicológica que antes no se hacía en la escuela”. (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“La entrevista, lejos. O sea, con la entrevista y la entrevista con dos personas a veces, no sólo, porque de repente dos ven más que uno” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“Yo diría que lo que se destaca es la visión compartida que no está monopolizada en una persona, intervienen varios actores desde los entrevistadores, los psicólogos, hay un proceso más bien conversado...”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

Sobre los elementos que podrían mejorar muchos de entrevistados señalan la necesidad de que lleguen más candidatos para los puestos de trabajo disponibles.

“El tener más acceso a que te lleguen más currículums, no sé, pero ahí no sé cómo mejorar eso, es totalmente externo a nosotros”. (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“Tener más candidato, eso nos ayudaría. Como que quizás las universidades mismas nos mandaran listas, de repente. Yo a veces pido, pero bueno, igual. ¿Qué podría ayudar? O sea que yo pueda meterme a un lugar y decir “necesito un profesor de tanto” y estuvieran disponibles, algo así nos ayudaría”. (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

Agregan, además, que contribuiría al proceso poder incorporar elementos que les entregan mayor información sobre los candidatos, para de esta manera asegurarse de que la selección es correcta. Dentro de estos elementos mencionan tener mayores referencias de los candidatos, realizar una clase de prueba, evaluación psicológica o el poder contratarlos sólo por 3 meses.

“Quizá lo que se podría mejorar es el tema de las referencias. Eso recién lo estamos trabajando más los últimos años. (...) Lo que pasa es que el tema de las referencias dentro del área de la educación es complejo, porque a veces tú sacas a un profesor del colegio y tienes motivos que tú no vas a, probablemente, no vas a compartir con cualquier director de otro colegios, sino que vas a compartir con directores que sean más cercanos a ti, porque bueno, hay aprehensiones, a lo

mejor no resultó aquí, pero puede resultar en otro lado" (Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

"...lo que no hemos hecho y que estamos conversando para hacer es que las personas que contratemos hagan una clase" (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

"...lo ideal sería, como lo pueden hacer en algunos colegios particulares, que lo contratas por tres meses. Para poder observarlo". (Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación)

"Yo creo que todo es mejorable, todo, todo. A lo mejor en un examen psicológico al tiro, no sé". (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

De igual manera, respecto a los criterios poco explícitos que mencionaron algunos entrevistados sugieren que estos podrían ser más explícitos, compartidos y sistematizados.

"...aspectos a mejorar probablemente sería bueno contar con esos criterios que tú me decías que eran criterios implícitos y explícitos, que sean lo más explícitos posibles, para que sea por todos conocido, y más transparentes, y más fácil también de hacer el seguimiento a lo que estamos entrevistando". (Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación)

"Las debilidades tal vez es que no tengamos un protocolo más bien establecido de preguntas o de una cosa más elaborada, que a lo mejor eso nos podría jugar en contra porque los entrevistadores varían, no son siempre los mismos, algo más objetivo, pero como nos ha resultado digamos, hasta el momento no vemos la necesidad de variarlo". (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

7.3.3. Interés en recibir capacitación y/o apoyo de instituciones externas para el proceso de selección de sus docentes

Respecto a si les interesaría tener capacitación y/o apoyo de alguna institución para el proceso de selección de sus docentes la mayoría señala que sí, pues les gustaría tener más herramientas que les permita mejorar el proceso.

"Claro, sí sí me interesa. Me interesa saber qué puedo... qué se puede hacer para mejorar". (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

"Sería ideal, sería ideal, porque hay personas que están preparadas para esto. Nosotros aprendimos de acuerdo a las necesidades, pero nunca nos preparamos nos especializamos en esto". (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

"Sí, puede ser. Quizás yo necesitaría un mejor apoyo en la entrevista psicológica, porque ahí yo tengo, pero no estoy tan contenta, porque a veces como que no son tan certeros. Hay colegios que les exigen hacer una clase demostrativa, yo no lo

hago, porque no voy a exponerlos frente al curso, pero no sé, podría ser.”
(Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

Sin embargo, algunos directores señalan que no lo consideran muy necesario, ya que están conformes con el proceso o porque califican que una ayuda externa al colegio es inapropiada al desconocer el funcionamiento de la institución y con ello sus necesidades. Además mencionan que las necesidades de nuevos docentes no son muchas, por lo que no se justifica recibir ayuda externa.

“Lo he meditado, porque me han llegado algunas ofertas. Lo he pensado, pero no hemos concluido al respecto porque yo creo que hemos tenido...en general, un buen proceso de selección de profesores. Pero podría ser hacerte asesorar, pero en este minuto no considero que sea relevante” (Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“No, no. (...) Porque una persona de afuera no sabe cómo es este colegio, no sabe cuál son las cosas que a nosotros nos gustan. Entonces va ser una cosa súper fría, y nada que ver con el colegio”. (Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación)

“...bueno siempre he pensado de repente entregarlo el proceso de selección a, si tuviera más movilidad, a una consultora. (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, poca rotación)

Específicamente respecto al tipo de apoyo que les interesaría recibir, estos coinciden con las debilidades y aspectos a mejorar antes mencionadas sobre el proceso. Uno de ellos, por tanto, es la necesidad de que el proceso este más estandarizado.

“Yo no conozco otras realidades, no sé como lo hacen otros colegios que son mucho más grandes, pero siempre es bueno poder estandarizar un poco y no digamos que recaigan en uno o dos personas...” (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

“Yo creo que el mismo tema de tal vez tener un protocolo más estructurado. (...) más estandariza, de preguntas más, que sea como una guía (...) tal vez eso, una guía para pesquisar datos importantes del profe”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

Además mencionan que les interesaría recibir ayuda respecto a los elementos claves que deben evaluar para escoger a un buen docente.

“...las personas que seleccionamos que pudiéramos tener claro en que, qué cosas que de repente a nosotros se nos escapan, deberíamos tener especial atención, para hacer la contratación de un docente”. (Directora 6, P. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

“Yo preferiría una capacitación de alguien que tenga experiencia en cómo llevar una entrevista y poder detectar ciertas condiciones que tú necesitas conocer de esa persona, pero bueno, eso lo suple un poco la entrevista psicológica” (Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

De igual manera, un director declara que sería ideal que les entregaran herramientas que les permitan asegurarse mejor que el docente va a funcionar bien en su establecimiento. Esto respondería a una las principales críticas que se le hace al proceso, la que tiene relación con que no permite proyectar muy bien como se desenvolverá el docente en el aula ni el compromiso que tendrá con la institución.

“En las claves de cómo buscar el tema de la practicidad, porque no es garantizable (...) Buscar herramientas que me den un poco más de garantías, yo sé que es complicado, un poco más de garantías. Es como, suponte tú, una inducción, “¿sabe qué? Lo vamos a tener dos días trabajando y veamos”, sería fantástico, porque uno ya puede hacerse de una mejor manera para ver si dejamos a él o a él. (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Una directora agrega, que le interesaría recibir apoyo de un psicólogo en el proceso, para conocer mejor y más profundamente al postulante.

“Yo creo que principalmente, el apoyo de conocer psicológicamente a la persona, porque de repente uno... sobre todo en el caso de que aquí somos mujeres las que estamos al mando, la mujer siempre se lleva más como por la piel, por la sensación, pero no ve más allá y una persona especialista sí de repente ve más allá” (Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación)

Cuando se les pregunta específicamente sobre un sitio web nacional para el reclutamiento docente declaran que podría ser una buena alternativa

“Claro...es muy dinámico esto, tú permanentemente necesitas acceder a información de manera rápida, y si hay un respaldo se necesita...” (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

“Sí, yo creo que eso ayudaría, lo que yo te decía, como tener un lugar donde encontrar. Que si yo necesito profesor de química, busco y están todos estos currículums, podría ser, como una bolsa de trabajo, una cosa así”. (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

Aunque otros señalan que tienen un sistema parecido, por lo que para ellos no sería necesario.

“Es que la corporación tiene esos sistemas. La corporación tiene su página y si uno necesita un profesor, ellos ponen en la web “se requiere tal profesor”, el municipio también lo tiene. Entonces esos medios lo usan ellos, y nosotros entramos a través de ellos a esa situación”. (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

También consideran una buena idea el que exista conversaciones y/o foros sobre reclutamiento y selección de profesores

“Claro, sí, sí, yo creo que en eso no hay nada digamos, y escoger un buen profesor no es fácil, para nada.” (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

7.3.4. Condiciones laborales y del proceso de selección que deberían cambiar en el establecimiento para atraer a mejores postulantes

Muchos de los entrevistados señalan que para atraer mejores candidatos a los puestos disponibles en sus establecimientos habría que mejorar el salario.

“...yo creo que la parte económica es un factor importante...”. (Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación)

“Bueno lo de siempre, las lucas po, obvio. Yo creo que en este país tan segregado los profes y es entendible porque todos lo hemos hecho, van a trabajar al lugar donde tengan mayor recompensa económica, nosotros hemos tratado de compensar eso con bonos de desempeño, porque nuestro nivel de valor/hora no es muy alto en comparación con otros colegios particulares”. (Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación)

“Yo creo que la condición económica (...) Yo creo que en la medida que tú ofreces más tienes más posibilidades de tener mejores candidatos” (Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

Respecto al salario un director señala que la distancia del colegio, en relación a los costos de traslado, es un factor que dificulta que buenos docentes postulen al establecimiento.

“Mira, la principal dificultad que han tenido algunos candidatos que son bien buenos es el tema distancia, porque el tema sueldo les es atractivo. Pero si ellos establecen la relación de que se van a tener que desplazar desde muy lejos hasta acá, finalmente el tema económico no es tan atractivo” (Directora 6, P.subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación)

El resto de las sugerencias son diversas y tienen que ver con mejorar la difusión, tener una bolsa de trabajo o que los alumnos sean más respetuosos con los docentes.

“No tenemos mucha difusión diría yo, marketing, aunque este colegio, en general tiene harta, es reconocido...en la Católica, en la Silva Henríquez, en la Academia de Humanismo Cristiano, en la Alberto Hurtado, y en el en el ministerio de Educación es un colegio reconocido...” (Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación)

“Tener como un set de currículums, yo creo que eso nos ayudaría. Como una bolsa de trabajo, donde yo pueda encontrar profesores y ahí mirar, quizás ahí tendría posibilidades de elegir mejor.” (Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación)

“Tiene que ver con el tema de los ambientes, de los niños. Los profesores buenos no están en estas escuelas, están en escuelas particulares. (...) la mayoría no se viene para acá porque sabe, que no los respetan, que los chicos si pueden pegarle le van a pegar a lo mejor, que si te pueden apedrear el auto, te lo van a apedrear, por eso no se vienen para acá los profesores buenos...” (Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

Por último hay un grupo que simplemente reconocen no saber qué estrategias cambiar para obtener mejores candidatos.

“La verdad, la verdad, mmm... no, no sé, no sé que... que hay que hacer un cambio hay que hacerlo, pero no sé. No sé por dónde, cual sería, porque como la escuela municipal, tiene una administración que va cambiando cada cuatro años, y...no, no. Definitivamente ahí no sé donde, donde habría que enfocarse”. (Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación)

“No lo sé, no sé, la verdad. No sé cómo mejorarle, subirle el sueldo, que podría ser mucho más llamativo, mejorarle las condiciones de... no sé... (Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación)

8. Resultados Cuantitativos

El estudio cuantitativo se basó en la encuesta especialmente diseñada para el efecto. A continuación se presenta un análisis descriptivo de las principales variables del estudio.

8.1. Análisis Descriptivo

8.1.1. Descripción General

La muestra representativa de docentes incluida en la encuesta, está compuesta por un 82% de mujeres y 18% hombres. Tal como fue descrito en la metodología, todos son docentes de educación básica en establecimientos de la Región Metropolitana en sus primeros años de experiencia laboral. Sin embargo, varían en el tipo de contrato para su primer empleo: un 16% fue contratado en forma indefinida, un 65% contrato a plazo fijo, un 15% en contrato de remplazo, y un 5% contrato a honorarios. Tal como muestra la Tabla 12, esta distribución varía de acuerdo a la dependencia del primer empleo. Entre otras cosas, se puede observar que los contratos de remplazos tienen una mayor representatividad en los establecimientos municipales y particular subvencionados, que en los establecimientos particular pagados.²²

²² Es relevante aclarar que cuando se utiliza el NSE o dependencia del primer empleo en los análisis de la presente sección, el N es menor que en la muestra total, ya que el match no es completo. El NSE solo puede ser obtenido desde la base SIMCE y para la dependencia se utilizó el dato SIMCE por ser más confiable, junto con que corresponde a la misma sub-muestra del NSE. Así, cuando se utilizan estas variables se pasa de un N=340 a un N=278.

Tabla 12: Tipo de contrato de trabajo por dependencia del primer empleo

	Dependencia del primer empleo			Total
	Municipal	Part. Subven	Part. Pagado	
Contrato Indefinido (Titular)	14	18	8	40
	11,97	13,85	33,33	14,76
Contrato a plazo fijo (A contrata)	71	89	13	173
	60,68	68,46	54,17	63,84
Contrato de reemplazo	22	18	1	41
	18,8	13,85	4,17	15,13
Contratos a honorarios	8	5	2	15
	6,84	3,85	8,33	5,54
NS/NR	2	0	0	2
	1,71	0	0	0,74
Total	117	130	24	271
	100 %	100%	100%	100%

8.1.2. Formación académica de los Docentes

Los resultados reflejan la inequidad en la distribución inicial de las características académicas observables de los docentes según la dependencia y el NSE del establecimiento su primer empleo. Según los resultados en la Tabla 13, se desprende que:

- De los que ingresan en su primer empleo a un colegio particular pagado, 56% tienen puntaje PSU sobre 600 puntos; en comparación al 23% de los que ingresan a un colegio particular subvencionado y un 15% de los municipales.
- Se encuentra una relación entre la dependencia administrativa de su establecimiento de estudios secundarios y la dependencia de su primer empleo. Mientras que de los que ingresaron a trabajar a un establecimiento particular pagado, el 45% provenía de esa misma dependencia, los que ingresaron a trabajar a establecimientos municipales o particulares subvencionados, sólo el 9% y 7%, respectivamente, estudió en un establecimiento particular pagados. Una relación similar se da en las otras dependencias.
- No se encuentran diferencias significativas respecto al poseer título de profesor o no, ni tampoco en la modalidad o jornada de estudio, en la prioridad que tuvo la elección de la carrera al momento de seleccionar la carrera de educación. Sí se muestran diferencias en la cantidad de semestres que duró su programa de formación inicial: dentro del grupo de docentes que ingresan en su primer empleo a un colegio particular pagado, menos del 20% estudió carreras de 8 semestres o menos. En cambio, esta cifra representa el 50% en los docentes que ingresan a establecimientos tanto particular subvencionado como municipales.

Tabla 13: Distribución de las características académicas observables de los docentes según la dependencia del establecimiento su primer empleo

		<u>Dependencia 1er empleo</u>		
		Municipal	Part. Subv	Part. Pagado
PSU	Alto	24	32	11
		20,51%	24,62%	45,83%
	Bajo	93	98	13
		79,49%	75,38%	54,17%
	Total	117	130	24
		100%	100%	100%
Tramo PSU ⁽¹⁾ (Según Base de Datos)	500<	26	28	2
		38,81%	30,77%	22,22%
	500-600	31	42	2
		46,27%	46,15%	22%
	>600	10	21	5
		14,93%	23,08%	55,56%
		67	91	9
		100%	100%	100%
Dependencia del Colegio de Egreso (DEMRE) ⁽¹⁾	Municipal	22	21	3
		33,33%	23,08%	33,33%
	Part. Subv	38	64	2
		57,58%	70,33%	22,22%
	Part. Pagado	6	6	4
		9,09%	6,59%	44,44%
		66	91	9
		100%	100%	100%
Estudios en educación	Si	116	126	22
		99,15%	96,92%	91,67%
	No	1	4	2
		0,85%	3,08%	8,33%
		117	130	24
		100%	100%	100%
Modalidad de estudio	Presencial	115	126	20
		99,14%	100%	90,91%
	A Distancia	0	0	1
		0	0	4,55%
	Semi- Presencial	1	0	1
		0,86%	0	4,55%
		116	126	22
		100%	100%	100%
Semestres de duración de estudios	< 8 semestres	7	9	1

		6,03%	7,21%	0,86%
	8 Semestres	51	55	4
		43,97%	43,65%	18,18%
	9 Semestres	10	6	3
		8,62%	4,76%	13,64%
	10 Semestres	47	55	15
		40,52%	43,65%	68,18%
	12 Semestres	0	1	0
		0	0,79%	0
	Total	116	126	22
		100%	100%	100%
Jornada de estudios	Diurna	88	103	14
		66,17	74,1	66,67
	Vespertina	27	29	6
		20,03	20,86	28,57
	Clases sábados y vacaciones	17	6	1
		12,78	4,32	4,76
	Clases algunos días de la semana	1	1	0
		0,75	0,72	0
	Total	133	139	21
		100%	100%	100%
Prioridad de la Carrera de Educación	Primera	76	83	13
		65,52	65,87	59,09
	Segunda	24	30	5
		20,69	23,81	22,73
	Tercera	6	4	1
		5,17	3,17	4,55
	Cuarta	3	2	1
		2,59	1,59	4,55
	Quinta o más	7	7	2
		6,03	5,56	9,09
	Total	116	126	22
		100%	100%	100%

Nota: (1) Se consideran para estos análisis los puntajes PSU reales, obtenidos desde la base de datos del DEMRE.

8.1.3. Prácticas Profesionales

El 98% de los encuestados declara haber realizado prácticas en algún establecimiento educativo durante el transcurso de su carrera. En específico en relación a la práctica profesional, un 39% la realizó en un establecimiento municipal, un 46% en uno particular subvencionado, un 12% en uno particular pagado, y un 3% no recuerda la dependencia. Llama la atención que al preguntarles sobre cómo encontraron su lugar de prácticas, un 39% declara haber tenido que encontrarlo por sus propios medios. Al resto, la institución se lo asignó. Para aquellos que se les asignó la práctica estiman que el criterio que más influye en la asignación es que el colegio esté en convenio con su institución (Ver Tabla 14). Es posible observar que también surge como relevante el criterio de cercanía con la casa del estudiante, así como establecimientos que implementaran prácticas innovadoras.

Tabla 14: Criterios que la institución utilizó para asignar la práctica, desde la perspectiva de los docentes (%) N=197

	Si	No	NS/NR	Total
Que quedara cerca de tu casa	32,49	62,44	5,08	100
Que tuviera buen puntaje SIMCE	10,15	74,11	15,74	100
Que fuera particular pagados	2,03	88,83	9,14	100
Que fuera particular subvencionados	13,20	77,16	9,64	100
Que fuera municipales	21,32	67,51	11,17	100
Que el establecimiento atendiera en su mayoría a alumnos de NSE bajo	28,43	57,36	14,21	100
Colegios que implementan prácticas innovadoras	37,06	51,27	11,68	100
Colegios en convenio con mi institución	64,47	25,38	10,15	100

En relación a la evaluación global que realizan de su práctica, en promedio lo evalúan con un puntaje 5,7 (de una nota máxima 7,0). Esta evaluación no difiere significativamente por dependencia del establecimiento donde se realizó la práctica. La tabla 15 muestra la evaluación que realizan los docentes a diferentes características de su práctica profesional según dependencia administrativa del establecimiento. Para los docentes que realizaron su práctica en establecimientos municipales, la variable mejor evaluada es la autonomía del profesor dentro de la sala de clases y la peor evaluada en promedio es la cantidad de horas consideradas no lectivas (para planificación, hacer guías, reuniones con apoderados, etc.). En el caso de los docentes de establecimientos particulares subvencionados, la seguridad en el establecimiento surge también como característica bien evaluada, igual que la autonomía dentro de la sala de clases. La cantidad de horas lectivas sigue siendo lo peor evaluado. Para los docentes que realizaron la práctica en establecimientos particulares pagados, lo mejor evaluado es la seguridad en el establecimiento, infraestructura y número de alumnos por curso, y la cercanía del establecimiento con la casa es lo peor evaluado.

Tabla 15: Evaluación por parte de los docentes a diferentes ámbitos del establecimiento en que realizaron la práctica profesional. (N=325)

	<u>Municipal</u>	<u>Part. Subv</u>	<u>P. Pagado</u>
Relaciones entre los profesores	5,2	5,4	5,1
Calidad de los profesores	5,4	5,9	5,8
Liderazgo del director	5,4	5,3	5,3
Disciplina de los alumnos	4,7	5,4	5
Rendimiento académico de los alumnos	4,7	5,2	5,4
Seguridad en el establecimiento	5,3	6,1	6
Infraestructura del establecimiento	5,7	5,8	6
Proyecto Educativo	5,4	5,8	5,7
Planificación del año escolar	5,4	5,8	5,8
Autonomía del profesor dentro de la sala de clases	6,1	6,1	5,6
Número de alumnos por curso	5	5,2	6
Cantidad de horas consideradas no lectivas	4,3	4,8	4,9
Cantidad de horas frente al aula	5,5	5,6	5,8
Cercanía del establecimiento con tu casa	4,7	5,3	4,7

8.1.4. Contenidos/Énfasis en la Formación Inicial

La tabla 16 muestra resultados de la evaluación que realizan los docentes respecto de su formación inicial. En términos generales, es posible observar que la característica que genera mayor acuerdo entre los encuestados (75%) es el hecho de que en su institución de educación superior le enseñaron estrategias para que estudiantes con poca motivación se interesen y aprendan. También genera alto nivel de acuerdo (68%) la afirmación que en su institución de educación superior le enseñaron estrategias de preparación de clases con pocos recursos materiales.

La evaluación de los distintos componentes no varía mucho al diferenciar según NSE bajo y medio del establecimiento o dependencia municipal y particular subvencionado. Sin embargo, los docentes que trabajan en establecimientos ya sea de NSE alto y/o particular pagados evalúan más negativamente los diferentes ítems, en relación a los docentes que trabajan en los otros establecimientos. Especialmente las enseñanzas en estrategias para estudiantes con dificultades emocionales o con problemas de disciplina tienen bajo porcentaje de aprobación (18% en los de NSE alto y 9% en los particulares pagados, en comparación al más de 55% de acuerdo en establecimientos municipales/part. subvencionados y de NSE medio/bajo). Es importante señalar que al ser pocas las observaciones en estos grupos (especialmente PP o NSE alto), puede ser que pequeñas diferencias se vean acrecentadas. Por otro lado, también podría ser que estos individuos fuesen más críticos que el resto (esto dadas sus diferencias en su capital sociocultural y PSU), lo que podría hacer que sistemáticamente haya una peor evaluación respecto de su formación. Otra posible explicación es que dicho grupo esté siendo formado en instituciones en las que no les enseñan muchas estrategias para enfrentarse a contextos

complejos y más vulnerables, pues posiblemente proyectan que sus estudiantes trabajarán en establecimientos particulares pagados y/o de NSE alto.

Estas mismas razones podrían explicar el hecho de que, al comparar docentes con alto o bajo PSU, en casi todas las categorías hay un menor porcentaje de alumnos con alta PSU que consideran que les enseñaron estrategias para trabajar con diferentes dificultades en el aula (clases con muchos alumnos, alumnos que tienen bajo rendimiento, alta heterogeneidad de rendimiento académico, estudiantes con problemas de aprendizaje, emocionales y problemas de disciplina). Sólo en el caso de la afirmación “Me enseñaron estrategias de preparación de clases con pocos recursos materiales”, existe un mayor porcentaje de docentes con alta PSU que está a acuerdo.

Tabla 16: Porcentaje de docentes que declaran estar “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” frente a afirmaciones respecto a sus estudios de pedagogía

	Muestra	Por establecimiento empleo	NSE	del primer	Por establecimiento	dependencia primer empleo	del	Por PSU	
		Bajo	Medio	Alto	Municipal	Part. Subv	Particular Pagado	Alto	Bajo
Me enseñaron estrategias para trabajar en clases con muchos alumnos	54,16	62,71	55,28	18,18	62,07	56	18,18	49,38	56,20
Me enseñaron estrategias de preparación de clases con pocos recursos materiales	68,31	66,95	73,17	63,64	70,69	69,6	63,64	72,84	67,08
Me enseñaron estrategias para enseñar en contextos donde los alumnos tienen bajo rendimiento	55,39	63,03	55,28	22,73	62,07	56,35	22,73	45,68	58,61
Me enseñaron estrategias para enseñar en ambientes con alta heterogeneidad de rendimiento académico	58,46	60,5	62,3	36,36	58,62	64	36,36	53,75	61
Me enseñaron estrategias para que estudiantes con dificultades económicas aprendan	54,77	57,98	58,54	31,82	57,76	58,73	31,82	53,09	55,33
Me enseñaron estrategias para que estudiantes con problemas de aprendizaje aprendan	59,08	59,66	63,93	47,62	62,93	60,8	47,62	48,15	63,22
Me enseñaron estrategias para que estudiantes con poca motivación se interesen y aprendan	75,08	73,11	80,49	50	76,72	76,98	50	76,54	74,90
Me enseñaron estrategias para que estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc.) aprendan	44,31	49,58	47,15	18,18	51,72	45,24	18,18	34,57	47,54
Me enseñaron estrategias para que estudiantes con problemas de disciplina aprendan	51,7	55,46	56,91	9,09	52,59	59,52	9,09	38,27	56,15

Otro factor relevante a estudiar, es si los programas de formación inicial incentivan explícita o implícitamente a trabajar en un determinado contexto educacional. La tabla 17 muestra el porcentaje de docentes que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que la carrera de educación que estudiaron incentivara a trabajar en determinados tipos de establecimiento. Es posible observar que aquellos docentes cuyo primer empleo es en establecimientos de NSE bajo tienen mayor grado de acuerdo con que se les incentivaba a trabajar en establecimientos con alumnos de dificultades económicas (51%), con dificultades de aprendizaje (51%) y establecimientos municipales (49%). La misma tendencia se da para los docentes que trabajan en establecimientos municipales. En el caso de docentes de establecimientos de NSE medio y particular subvencionado, se observa mayor porcentaje de acuerdo respecto del incentivo a trabajar con alumnos con dificultades económicas y en establecimientos particulares subvencionados.

Es preocupante en términos de distribución de docentes que a un considerable porcentaje de docentes con alta PSU (37%) en las carreras de educación se les incentive a trabajar en establecimientos particular pagados. Esto es otro desincentivo para que este grupo trabaje en establecimientos vulnerables, pues no sólo estos contextos probablemente les sean más desconocidos y poco familiares,- dado que la mayoría egresó de establecimiento de NSE medio, medio alto o alto-, y presentan peores condiciones laborales, sino que en algunos casos las mismas instituciones de educación superior fomentan que los docentes más calificados no trabajen en dichos contextos.

8.1.5. Proceso de Búsqueda de Empleo

La tabla 18 a continuación muestra los medios a través de los cuales los docentes se informan sobre disponibilidad de ofertas de empleo. El 67% de los docentes menciona entre alguno de los medios utilizados los contactos personales, siendo el mecanismo más usado, tal como se encontró en el estudio cualitativo. Parte importante de estos contactos personales se forman en la universidad o instituto. Así, un 32% de docentes se informa a través de sus compañeros de universidad o instituto, un 27% a través de amigos fuera de la universidad, instituto o familiares, un 15% a través de profesores del mismo establecimiento y un 17% a través de los profesores de la universidad o instituto. Otros medios que son bastante utilizados son el diario (47% de los docentes lo ha utilizado) y los portales web de empleo (41%).

Al analizar la información por dependencia del primer empleo, los docentes que tienen su primer empleo en un establecimiento particular pagado mencionan en menor medida la búsqueda en diario (36% versus 51% en docentes de colegios municipales), la búsqueda en página web portal de empleo (28% versus un 41% en docentes de colegios municipales), y la búsqueda en página web del colegio/municipio/sostenedor (0% versus un 14% en docentes de colegios municipales). Por otro lado, los contactos a través de compañeros de la universidad son más mencionados por estos docentes que ingresan a un establecimiento particular pagado (40% versus 28% de docentes de establecimientos municipales).

Tabla 17: Porcentaje de docentes que declaran estar “De acuerdo” o “Muy de acuerdo” con que la carrera de educación que estudiaron incentivara a trabajar en determinados tipos de establecimientos

	Muestra	Por NSE del establecimiento primer empleo			Por dependencia del establecimiento primer empleo			Por PSU	
		Bajo	Medio	Alto	Municipal	Part. Subven	Particular Pagado	Alto	Bajo
Que atendiera en su mayoría a alumnos con dificultades económicas	46,76	51,72	50,41	22,73	49,12	52,8	22,73	48,15	46,89
Que tuviera buenos resultados en el SIMCE	33,54	35,04	36,89	18,18	35,09	36,8	18,18	28,40	35,83
Que atendiera en su mayoría a alumnos con problemas de aprendizaje	45,54	51,28	44,72	27,27	50,43	45,6	27,27	37,04	48,76
Municipales	45,54	49,14	44,72	27,27	49,12	44,8	27,27	46,91	45,64
Particulares Subvencionados	45,85	44,35	52,85	22,73	43,36	53,6	22,73	46,91	46,25
Particulares Pagados	35,69	32,17	40,98	27,27	31,07	41,05	27,27	37,04	35,98

Tabla 18: Medios o contactos utilizados por los docentes para informarse sobre los establecimientos que están buscando docentes para contratar (Respuesta múltiple)

	% que señalan el medio sobre el total de docentes	Dependencia 1er empleo			PSU	
		Municipal	Part. Subven	Part. Pagado	Alto	Bajo
Diario	47,06	51,28	49,26	36	43,68	48,22
Facebook	13,24	14,53	13,97	8	13,79	13,04
Twitter	0,29	0,00	0,00	0	0,00	0,40
Portal Universidad	10,29	9,40	11,03	4	10,34	10,28
Página web portal de empleo	40,59	41,03	43,38	28	37,93	41,50
Página web del colegio/Municipio/Sostenedor	14,12	20,51	9,56	8	14,94	9,88
La universidad/El instituto	10,00	13,68	8,09	0	10,34	9,88
Compañeros de universidad/instituto	31,76	28,21	27,94	40	33,33	31,23
Amigos fuera de la universidad/instituto o familiares	27,06	26,50	27,94	20	26,44	27,27
Profesores de la universidad/instituto	14,71	13,68	13,24	12	13,79	15,02
Profesores del mismo establecimiento	16,76	19,66	10,29	20	12,64	18,18
Se quedo trabajando en el mismo establecimientos	2,94	0,85	4,41	4	1,15	3,56
Otros	9,71	11,11	10,29	0,00	11,49	9,09

Con el objetivo de explorar la concordancia entre las preferencias declaradas y las elecciones de los encuestados, se les consultó sobre aquellos establecimientos en los que “no querían trabajar” al momento de buscar su primer empleo (ver tabla 19). En términos generales la mayoría de los docentes declara que “le interesaba trabajar en cualquier tipo de empleo”.

Es interesante el que un 21% de los docentes de establecimientos municipales, declaran que no querían trabajar en establecimientos particular pagados antes de encontrar su primer empleo. A su vez, un 18% de los docentes de establecimientos particular pagados, declaran que no querían trabajar en un colegio municipal. Esto refleja el proceso de búsqueda en un mercado segmentado, así como aporta información relevante para entender como se provoca la distribución final de docentes en el sistema educacional. Analizamos estos mismos datos por PSU de los docentes, y se encuentran que no existen diferencias significativas entre las preferencias de estos dos grupos.

Tabla 19: Establecimientos donde el docente declara que no quería trabajar antes de encontrar su primer empleo, según dependencia del establecimiento de su primer empleo (% en relación a dependencia del primer empleo) (Respuesta múltiple)

<u>Tipo de Colegio donde no querías trabajar</u>	<u>Dependencia del primer empleo</u>		
	<u>Municipal</u>	<u>Part. Subv</u>	<u>Part. Pagado</u>
Municipal	5	25	7
	0,04	0,14	0,18
Particular Subvencionado	2	4	5
	0,01	0,02	0,13
Particular Pagado	30	33	1
	0,21	0,19	0,03
Que el establecimiento atendiera en su mayoría a alumnos de NSE bajo	10	22	2
	0,07	0,12	0,05
Me interesaba trabajar en cualquier tipo de establecimiento	58	54	14
	0,41	0,31	0,36
Establecimientos con bajo puntaje SIMCE	5	7	2
	0,04	0,04	0,05
Otros	2,00	2,00	0,00
	0,01	0,01	0,00
NS/NR	10	4	2
	0,07	0,02	0,05

Posteriormente, analizamos las postulaciones declaradas de los docentes. La tabla 20 a continuación muestra el tipo de postulación de los docentes, según la dependencia de su primer empleo. Primero analizamos la principal dependencia donde postuló el docente.

Para esto, creamos una variable dicotómica de la dependencia donde realizó más postulaciones.

Se observa que de los que ingresaron a establecimientos particulares pagados, el 76% de ellos postuló principalmente a esa dependencia. Por su parte, de los que ingresaron a establecimientos particulares subvencionados, el 57% postuló principalmente a esa dependencia. Finalmente, de los docentes que ingresaron a establecimientos municipales, el 38% postuló principalmente a esa dependencia. Al parecer, aquellos que ingresan a establecimientos municipales tienen mayor disposición a trabajar en cualquier tipo de establecimiento, pues también postulan en similar proporción a establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados. Por el contrario, de aquellos que ingresan a particular pagado hay un bajo porcentaje que postula principalmente a otro tipo de dependencia. Esto puede deberse también a que en los establecimientos municipales existe menos oferta de empleo disponible, y por tanto los docentes deben diversificar en mayor medida su búsqueda de empleo.

Tabla 20: Principal dependencia de establecimiento de postulación, según la dependencia del primer empleo

		Municipal	Part. Subv	Part. Pagado	Total
Principal Tipo de	Municipal	45	25	3	73
Colegio en que		38,46%	18,38%	12%	26%
Buscó Trabajo	Part. Subven	41	77	3	121
		35,04%	56,62%	12%	44%
	Part. Pagado	31	34	19	84
		26,50%	25%	76%	30,22%
	Total	117	136	25	278
		100%	100%	100%	100%

En relación a las percepciones sobre la cantidad de trabajos disponibles, la mayoría de los docentes (40%) considera que existe una cantidad “media” de trabajos disponibles al momento de postular (ver Tabla 21). Se observan ciertas diferencias entre dependencias, ya que un 39% de los docentes de establecimientos municipales considera que la cantidad de trabajos es “baja”, en comparación a un 37% de establecimientos PS, y 25% de establecimientos particulares pagados. Asimismo, existen algunas diferencias entre los docentes con diferentes puntajes PSU, pues un 38% de los docentes con baja PSU considera que hay pocos empleos para postular, en relación al 27% de los con alta PSU que piensan lo mismo.

Tabla 21: Percepción de los docentes sobre el número de trabajos disponibles al momento de postular de acuerdo a sus intereses.

Cantidad de Empleos	Dependencia del primer empleo				PSU	
	Total	Municipal	Part. Subv	Part. Pagado	Alto	Bajo
Alto	18,98	20,51	20	20,83	14,63	20,4
Medio	39,76	33,33	37,69	45,83	51,22	36
Bajo	35,24	39,32	36,92	25	26,83	38
NS/NR	6,02	6,84	5,38	8,33	7,32	5,6
Total	100	100	100	100	100	100

En promedio, como se ve en la tabla 22, los docentes postulan a 3 colegios municipales, 5 establecimientos particular subvencionado y 2 colegios particular pagados. Visto en forma agregada, se determina que en promedio, postulan a 10 establecimientos, de los cuáles son llamados a 2,5 entrevistas y finalmente reciben 1,6 ofertas de trabajo en total. Sin embargo, será relevante analizar estos datos en forma desagregada.

Tabla 22: Número promedio de postulaciones, llamados a entrevistas y ofertas recibidas de todos los docentes, según la dependencia de postulación

Por Dependencia de postulación	Total		
	Postulaciones	Llamado a entrevista	Recibe oferta de trabajo
Municipal	3,12	0,73	0,49
Particular Subvencionado	5,24	1,34	0,79
Particular Pagado	1,91	0,43	0,29

Si analizamos el número total de postulaciones, vemos en la Tabla 23 que un número importante postula a más de 10 empleos (33% de los docentes que ingresan a un establecimiento municipal, 30% de los que ingresan a un establecimiento particular subvencionado y 25% de los docentes que ingresan a un colegio particular pagado). Esto en parte, se debe al bajo ratio ofertas/postulaciones, antecedente que es parcialmente conocido por los docentes.

Tabla 23: Número de postulaciones totales de los docentes, según la dependencia de su primer empleo.

Número de Postulaciones	Municipal	%	Part. Subven	%	Part. Pagado	%
0	11	9,40	11	8,46	4	16,67
1	23	19,66	24	18,46	3	12,50
2	13	11,11	11	8,46	4	16,67
3	6	5,13	6	4,62	3	12,50
4	5	4,27	7	5,38	1	4,17
5	6	5,13	7	5,38	0	0,00
6	3	2,56	9	6,92	0	0,00
7	4	3,42	7	5,38	0	0,00
8	3	2,56	4	3,08	2	8,33
9	1	0,85	2	1,54	0	0,00
10	4	3,42	3	2,31	1	4,17
Mas de 10	38	32,48	39	30	6	25
Total	117	100	130	100	24	100

En la tabla 24, al desagregar por dependencia se observa que los docentes que trabajan en establecimientos municipales postulan, en promedio, a 6 establecimientos PS, 5 municipales, y 2 particulares pagados (12 establecimientos en total). En el caso de docentes de establecimientos PS, sus postulaciones disminuyen a 2 para municipales, mientras el resto se mantiene (10 establecimientos). La tendencia cambia para los docentes de particular pagado, pues postulan en promedio, a 3 establecimientos particulares pagados, y a 2 de las otras dependencias (7 establecimientos). La misma tendencia se da al diferenciar por NSE del primer empleo (tabla 25). El hecho de que docentes de establecimientos particulares pagados postulen a menos establecimientos coincide con los resultados del estudio cualitativo en el sentido que los docentes de particulares pagados postulan, en general, a colegios donde ya tienen oferta o donde conocen de la disponibilidad y por lo tanto necesitan postular a una menor cantidad de establecimientos.

En relación a este último punto, la Tabla 24 en la última fila se obtiene el ratio entre ofertas y postulaciones. Se desprende de este análisis, el bajo número de ofertas de trabajos que reciben los docentes por sobre el número de postulaciones. El ratio ofertas/postulaciones varía sin embargo según dependencia: 0,13 para quienes tienen su primer empleo en un establecimiento municipal, 0,14 para quienes ingresan a un establecimiento particular subvencionado y 0,29 para establecimientos particulares pagados. Es decir, un docente que tiene como primer empleo un establecimiento municipal o particular subvencionado, debe postular a 8 empleos para recibir una oferta, en cambio los que ingresan a un establecimiento particular pagado debe postular a 4 empleos.

De esta misma tabla se desprende que el número de ofertas varía por dependencia del primer empleo. Docentes que ingresan a trabajar a un colegio municipal, en promedio, reciben 1,6 ofertas, los de establecimientos particulares subvencionados reciben 1,4 y los

docentes que tienen su primer empleo en particular pagados, reciben cercano a 2 ofertas de trabajo. Al analizar la frecuencia del número total de ofertas, ya que los extremos pueden modificar los promedios, encontramos que cerca del 50% de los docentes recibe una oferta de trabajo, un 20% recibe dos ofertas de trabajo, y un 14% recibe más de dos ofertas de trabajo. El resto declara no haber recibido ninguna oferta. Por lo tanto, las diferencias en el promedio de ofertas entre dependencias, se debe más bien a que en los docentes de establecimiento particular pagados, hay un número mayor que recibe más de 3 ofertas (13%), lo cual altera el promedio.

Tabla 24: Número promedio de postulaciones, llamados a entrevistas y ofertas recibidas por los docentes, según dependencia administrativa y por dependencia administrativa de su primer empleo

Por Dependencia	Primer empleo municipal			Primer empleo part. subven			Primer empleo p.pagado		
	Postulaciones	Llamado a entrevista	Recibe oferta de trabajo	Postulaciones	Llamado a entrevista	Recibe oferta de trabajo	Postulaciones	Llamado a entrevista	Recibe oferta de trabajo
Municipal	4,38	0,96	0,65	2,23	0,42	0,29	1,88	0,71	0,5
Particular Subvencionado	5,67	1,42	0,68	6,04	1,5	0,98	1,63	0,54	0,21
Particular Pagado	2	0,38	0,27	1,82	0,25	0,11	3,33	1,33	1,25
Total	12,05	2,76	1,6	10,09	2,17	1,38	6,84	2,58	1,96
Ratio oferta/postulación			0,13			0,14			0,29

Tabla 25: Número promedio de postulaciones, llamados a entrevistas y ofertas recibidas por los docentes, según dependencia administrativa y por NSE de su primer empleo

Por Dependencia	Primer empleo NSE bajo			Primer empleo NSE medio			Primer empleo NSE alto		
	Postulaciones	Llamado a entrevista	Recibe oferta de trabajo	Postulaciones	Llamado a entrevista	Recibe oferta de trabajo	Postulaciones	Llamado a entrevista	Recibe oferta de trabajo
Municipal	3,26	0,79	0,54	3,24	0,56	0,39	1,88	0,71	0,5
Particular Subvencionado	5,34	1,53	0,99	6,36	1,39	0,69	1,63	0,54	0,21
Particular Pagado	2,24	0,37	0,28	1,58	0,26	0,1	3,33	1,33	1,25
Total	10,84	2,69	1,81	11,18	2,21	1,18	6,84	2,58	1,96
Ratio oferta/postulación			0,17			0,11			0,29

Para finalizar el análisis del número de postulaciones y ofertas, las tablas 26 y 27 muestran las frecuencias del ratio entre ofertas y postulaciones. La tabla 26 lo hace diferenciando por docentes en las tres dependencias del primer empleo, y la tabla 27 lo hace para docentes con alto y bajo PSU. Se puede ver que solo alrededor del 25% de los docentes, en promedio, recibe el mismo número de ofertas que las postulaciones que realiza. Este porcentaje sube para docentes con PSU alto a un 34%. Además, se puede ver que los docentes de establecimientos particular pagados y con PSU alto, tienen una distribución más a la derecha de su ratio, es decir, está menos concentrado en los ratios pequeños y se distribuye más uniformemente.

Tabla 26: Tabla de frecuencias para ratio de ofertas/postulaciones según la dependencia del primer empleo de los docentes

Ratio Ofertas/postulaciones	Municipal		Part. Subv		Part. Pagado	
		%		%		%
0	10	9,43	16	13,45	2	10,00
0-0.1	24	22,64	27	22,69	2	10,00
0,11-0.2	12	11,32	18	15,13	3	15,00
0,21-0,3	8	7,55	9	7,56	2	10,00
0,31-0,49	8	7,55	6	5,04	3	15,00
0,5	10	9,43	9	7,56	3	15,00
0,51-0,99	2	1,89	4	3,36	1	5,00
1	28	26,42	29	24,37	4	20,00
Más de 1	4	3,77	1	0,84	0	0,00

Tabla 27: Tabla de frecuencias para ratio de ofertas/postulaciones según el puntaje PSU del docente

Ratio Ofertas/postulaciones	PSU alto		PSU bajo	
		%		%
0	7	9,59	22	9,69
0-0.1	10	13,70	52	22,91
0,11-0.2	9	12,33	34	14,98
0,21-0,3	5	6,85	20	8,81
0,31-0,49	8	10,96	13	5,73
0,5	3	4,11	26	11,45
0,51-0,99	4	5,48	4	1,76
1	25	34,25	50	22,03
Más de 1	2	2,74	6	2,64

La literatura señala la falta de información sobre los establecimientos a los que postulan, y la relevancia que tiene, por lo tanto, el proceso de entrevistas, a través de la teoría de contacto crítico. Como se observa en la tabla 28, al preguntar a los encuestados sobre los factores respecto de los cuales tenían información al momento de la entrevista, solamente para 4 de las características más de un 40% de los encuestados señala tener “suficiente” o “mucho” información”. Estas características además, son bastante esperables de conocer (ciclo en que realizará clases, cercanía del establecimiento con su casa, tamaño del establecimiento y nivel socioeconómico de los alumnos). Destaca el bajo porcentaje de docentes que señala tener información (suficiente o mucha) respecto de las horas no lectivas (15%), y respecto de los beneficios adicionales que el establecimiento les ofrece (15%). Además, llama la atención que solo un 34% de los docentes tengan información respecto de su jornada laboral.

Al diferenciar por dependencia, es posible señalar que manejan más información los que entran a trabajar a establecimientos particulares pagados. Además de las características ya mencionadas, aumenta su conocimiento, en relación a los municipales y PS, sobre factores como la disciplina (46%), rendimiento académico (48%), seguridad del establecimiento (46%), número de alumnos por clase (41%) y jornada laboral (45%). Esto coincide con el estudio cualitativo, donde se encuentra que aquellos docentes de PSU alto tienen más información de los establecimientos donde entran a trabajar.

Al preguntarles a los docentes por donde obtuvieron la información de las características de las cuáles sabían “suficiente” o “mucho”, los medios más relevantes son la página web del colegio, los amigos fuera de la universidad o familiares, y a través de profesores del establecimiento.

Tabla 28: Porcentaje de docentes que declaran haber tenido “suficiente” o “mucho” información al momento de la entrevista sobre el establecimiento al que después ingresarían a trabajar, por dependencia del primer empleo

	Total	Dependencia del primer empleo		
		Municipal	Part. Subv	Part. Pagado
La relación que existía entre los profesores	19,20	12,39	25,40	29,17
La calidad de los profesores	27,02	22,32	30,95	37,50
El liderazgo del director	28,35	27,03	31,75	37,50
La disciplina de los alumnos	31,35	30,63	31,20	45,83
El rendimiento académico de los alumnos	32,50	27,68	35,71	47,83
Seguridad en el establecimiento	27,99	23,42	28,80	45,83
Infraestructura del establecimiento	33,54	29,09	38,89	37,50
El proyecto educativo del colegio	25,32	23,64	25,60	37,50
La planificación del año escolar	16,14	15,32	16,94	20,83
Autonomía que tendría en la sala de clases	24,21	21,62	28,00	21,74
El número de alumnos por curso	34,17	35,45	33,33	41,67
El salario que ibas a recibir	26,25	22,52	27,78	29,17
La jornada laboral (horas contratada)	33,65	30,63	34,40	45,83
Ciclo en el que realizarías clases	42,63	41,82	43,65	58,33
Cantidad de horas consideras no lectivas	15,82	17,21	16,13	16,67

Cantidad de horas frente a aula	26,27	22,94	28,23	25,00
Cercanía del establecimiento con tu casa	70,13	65,45	74,40	83,33
Nivel socioeconómico de los alumnos	50,79	44,44	53,97	75,00
Otros beneficios, tales como seguro de salud y almuerzo	14,51	12,84	15,20	25,00
El tamaño del colegio	40,00	29,73	46,83	54,17

En relación a los materiales solicitados en el momento de la postulación, la tabla 29 muestra que al 94% de los encuestados se les solicitó el curriculum vitae para postular. A un 83% se le solicita el certificado de título y a un 74% papel de antecedentes; aunque a partir de lo encontrado en el estudio cualitativo es probable que éstos últimos papeles se soliciten una vez que el docente ya fue seleccionado. A un 22% se les pidieron referencias. Es importante destacar que solamente uno de los encuestados declara que se le solicitó los resultados de la prueba Inicia.

Con respecto a las etapas del proceso de selección, se observa en la tabla 30 que un 82% de los docentes tiene entrevista con el o la directora/a del establecimiento. Un porcentaje importante también (49%) se entrevista con el jefe de UTP. Sólo un 31% de docentes declara haber tenido entrevista psicológica, y un porcentaje aún menor (12%), realiza una clase de prueba, porcentaje que aumenta para aquellos docentes que ingresaron a trabajar en establecimientos particulares subvencionados.

Tabla 29: Documentos y/o antecedentes solicitados por el establecimiento para poder postular (Respuesta múltiple)

	Total	% que señalan el medio sobre el total de docentes	Dependencia 1er empleo		
			% sobre municipal	% sobre part. subven	% sobre part. pagado
Currículum Vitae	316	92,94	93,16	93,38	88,0
Notas de la universidad	53	15,59	12,82	18,38	12,0
Notas del colegio	8	2,35	4,27	1,47	0,0
Certificado de título	276	81,18	84,62	83,82	60,0
Papel de antecedentes	245	72,06	70,94	77,21	36,0
Referencias	74	21,76	23,08	19,12	12,0
Carta de interés	22	6,47	6,84	5,15	4,0
Portafolio	5	1,47	2,56	0,74	4,0
Resultado en PSU	6	1,76	2,56	0,74	0,0
Certificado de Egreso	6	1,76	0,85	2,21	0,0
Certificado de salud	4	1,18	3,42	0,00	0,0
Resultado en prueba INICIA	1	0,29	0,85	0,00	0,0
Otros	15	4,41	5,13	2,94	8,00

Tabla 30: Actividades en las que participan los docentes durante el proceso de selección (Respuesta múltiple) (%)

	Total	% que señalan el medio sobre el total de docentes	Dependencia 1er empleo		
			% sobre municipal	% sobre part. subven	% sobre part. pagado
Entrevista con el/la directora/a del establecimiento	279	82,06	82,05	80,88	80,0
Entrevista con el jefe de UTP	167	49,12	52,99	47,06	44,0
Entrevista con el sostenedor o director del Departamento de Educación Municipal (DAEM)	59	17,35	17,95	15,44	16,0
Entrevista con el encargado de la corporación o fundación educacional	42	12,35	20,51	6,62	8,0
Entrevista con el director o subdirector de ciclo	53	15,59	13,68	18,38	20,0
Entrevista psicológica	104	30,59	28,21	35,29	32,0
Realizar una clase de prueba	40	11,76	11,97	15,44	8,0
Reunión con otros docentes del establecimiento	15	4,41	3,42	5,15	4,0
Prueba de conocimiento disciplinar	7	2,06	1,71	2,21	4,0
Otros	16	4,41	7,69	3,68	8,00

8.1.6. Proceso de Selección

En relación a la influencia que tiene la entrevista sobre el interés que tiene el docente por trabajar en el establecimiento, y como se observa en la tabla 31, el 49% de los encuestados declaran que influyó mucho, el 23% que influyó “algo” y el 13% que influyó “más o menos”. Un 7% declara que no tuvo ninguna influencia. Resulta interesante notar las diferencias por dependencia y NSE del establecimiento del primer empleo. Un mayor porcentaje, en establecimientos municipales o de NSE bajo, consideran que la entrevista influyó mucho, en comparación a NSE más altos. Una hipótesis de esto es que dado que los docentes que postulan a establecimientos municipales tienen menos información de los establecimientos que postulan, las entrevistas son un determinante más relevante en el proceso de búsqueda del primer empleo revelando información que hasta ese momento no era conocida. Esto coincide con los hallazgos del estudio cualitativo, donde se encuentra que los docentes con bajo PSU poseen menos información de los establecimientos educacionales a los que postulan, en comparación a los docentes con alto rendimiento en la PSU; y a la alta valoración que se le da al proceso de entrevistas.

Tabla 31: Influencia de las entrevistas durante el proceso de selección en el interés del docente por trabajar en dicho establecimiento

	Total	Dependencia del primer empleo			NSE del primer empleo		
		Municipal	Part. Subv	Part. Pagado	Bajo	Medio	Alto
Mucho	48,71	53,85	46,92	33,33	50,83	49,61	33,33
Algo	23,25	20,51	25,38	25	20,83	25,2	25
Más o menos	12,55	11,11	12,31	20,83	12,5	11,02	20,83
Poco	5,54	5,98	5,38	4,17	6,67	4,72	4,17
Nada	6,64	4,27	7,69	12,5	4,17	7,87	12,5
NS/NR	3,32	4,27	2,31	4,17	5	1,57	4,17
Total	100	100	100	100	100	100	100

2. Proceso de Decisión de querer trabajar en un determinado establecimiento

La tabla 32 muestra que los principales elementos que influyeron en que los docentes quisieran trabajar en su primer establecimiento fue la autonomía que tendría en la sala de clases (54%), el ciclo en que realizaría las clases (53%), el que el trabajo no era un remplazo (53%) y la jornada laboral (48%). Los elementos menos mencionados como influyentes fueron los beneficios como seguro de salud y almuerzo (sólo un 19% declaró que era importante), el tamaño del colegio (20%) y la cantidad de horas consideradas no lectivas (26%). Existen algunas diferencias considerables a nivel de dependencia y NSE del establecimiento. Por ejemplo, los docentes que trabajaron en establecimientos municipales y/o de NSE bajo les influyó menos la relación entre los docentes, calidad de los profesores, seguridad del establecimiento, infraestructura y planificación del año escolar, en relación a los docentes que optaron por los otros establecimientos. Por su parte, para los que trabajaron en particular pagados y/o de NSE alto era importante el número de alumnos por curso, la jornada laboral, otros beneficios como el seguro de salud y el almuerzo, y el proceso de selección en sí. Las principales diferencias a nivel de resultados PSU, es que los docentes con alto puntaje les influyó menos el liderazgo del director, seguridad del establecimiento e infraestructura. Esto posiblemente se deba, a que este tipo de docentes en mayor medida optan sólo por establecimiento de NSE alto o particular pagado, por lo que al momento de elegir el rango de alternativas que consideran no incluye a establecimientos inseguros, con mala infraestructura o un mal liderazgo de director, por lo que dichas variables tienen menor influencia en la decisión final. A su vez, a los docentes con alta PSU al

momento de elegir el establecimiento les influyó en mayor medida que a los de baja PSU, la jornada laboral y la cantidad de horas no lectivas.

Tabla 32: Porcentaje de docentes que declaran que tuvo “Significativa Influencia” o “Gran Influencia” los siguientes elementos en la decisión del docente de querer trabajar en su primer establecimiento (primer empleo) (%)

	Total	Dependencia 1er empleo			NSE 1er empleo			PSU	
		Municipal	Part. Subv	Part. Pagado	Bajo	Medio	Alto	Alto	Bajo
La relación que existía entre los profesores	32,81	28,32	32,54	35	28,45	32,52	35	34,18	32,37
La calidad de los profesores	39,62	31,86	41,46	40,91	31,9	41,67	40,91	37,66	40,25
El liderazgo del director	35,42	36,61	31,2	31,82	36,52	31,15	31,82	24,36	39
La disciplina de los alumnos	31,95	34,55	32,52	28,57	33,63	33,33	28,57	31,58	32,07
El rendimiento académico de los alumnos	33,75	30,36	35,77	34,78	29,57	36,67	34,78	33,77	33,75
Seguridad en el establecimiento	30,28	22,32	33,06	27,27	24,14	31,67	27,27	21,05	33,2
Infraestructura del establecimiento	33,65	31,53	30,95	33,33	30,43	31,97	33,33	23,38	36,93
El proyecto educativo del colegio	41,14	36,7	44,44	30,43	38,94	42,62	30,43	40,54	41,32
La planificación del año escolar	35,26	27,93	40,98	36,36	28,07	41,18	36,36	33,78	35,71
Autonomía que tendría en la sala de clases	53,5	47,27	61,48	40,91	52,21	57,14	40,91	50,65	54,43
El número de alumnos por curso	39,05	35,78	36,89	43,48	36,28	36,44	43,48	39,47	38,91
El salario que ibas a recibir	39,18	41,82	30,4	39,13	41,07	30,89	39,13	43,04	37,92
La jornada laboral (horas contratada)	48,45	45,05	48,82	43,48	46,49	47,58	43,48	56,25	45,87
Ciclo en el que realizarías clases	53,14	40,54	59,84	50	42,11	58,87	50	58,75	51,26
Cantidad de horas consideras no lectivas	26,2	21,3	29,37	30	24,78	26,45	30	34,62	23,4
Cantidad de horas frente a aula	41,59	36,04	43,09	33,33	37,39	42,02	33,33	46,15	40,08
Cercanía del establecimiento con tu casa	44,06	34,86	52,76	34,78	40,18	48,39	34,78	39,74	45,45
Nivel socioeconómico de los alumnos	32,71	31,25	33,33	27,27	32,17	32,52	27,27	25,64	34,98
Otros beneficios, tales como seguro de salud y almuerzo	18,99	15,45	17,74	33,33	14,91	18,33	33,33	21,79	18,07
El proceso de selección en si	28,84	27,93	26,98	38,1	24,56	30,08	38,1	26,58	29,58
El tamaño del colegio	19,57	16,96	18,75	31,82	13,04	22,4	31,82	14,1	21,31
Que no fuese un reemplazo	52,52	45,87	57,48	60,87	44,25	59,35	60,87	52,56	52,5

Específicamente, al consultarles sobre las razones que hicieron optar por el establecimiento de su primer empleo, la tabla 33 a continuación, muestra las tres principales razones. Destaca principalmente el que 50% de los docentes hayan mencionado que optaron dado que esta fue “la primera oferta”. Esto refuerza el hecho que se reflejó en el estudio cualitativo, en relación a que el primer empleo muchas veces no responde a una elección sino que los docentes toman lo que se les ofrezca. También surge como razón relevante que “la jornada que le ofrecían era la adecuada” (48%) y que “no era un remplazo” (38%). Estos dos últimos factores también son relevantes en la exploración de las condiciones laborales de docentes en su primer empleo. Primero, es posible que dada la falta de experiencia a los docentes se les estén ofreciendo empleos de menor jornada a la deseada o necesaria para ellos. Por otra parte, el tema de los remplazos es mencionado en reiteradas ocasiones por los docentes. Es un tema relevante de seguir estudiando.

Al diferenciar por dependencia del primer empleo y por PSU, la principal diferencia que se encuentra es que en el caso de los docentes de establecimientos particulares pagados surge el “salario conveniente” como factor relevante (44% versus 25% para particular subvencionado y 33% para municipal).

Tabla 33: Porcentaje de docentes, dentro de cada clasificación, que señalan las tres principales razones que más lo motivaron para optar por trabajar en dicho establecimiento (%)

	Total	Dependencia del Primer Empleo			PSU	
		Municipal	Part. Subven	Part. Pagado	Alto	Bajo
Porque sabía que la calidad de los profesores era buena	21,76	17,09	24,26	24,00	22,99	21,34
Porque sabía que el liderazgo de la directora era buena	15,59	16,24	16,18	12,00	8,05	18,18
Porque el rendimiento de los alumnos era bueno	12,35	6,84	17,65	16,00	17,24	10,67
Porque la mayoría de los alumnos eran de NSE bajo	19,12	22,22	19,12	4,00	17,24	19,76
Porque fue la primera oferta	50,88	52,14	54,41	52,00	54,02	49,80
Porque quedaba cerca de mi casa	31,47	30,77	33,09	24,00	32,18	31,23
Porque el salario era conveniente	31,18	33,33	25,74	44,00	27,59	32,41
Que no era reemplazo	38,82	42,74	36,03	24,00	35,63	39,92
Porque la jornada que me ofrecía era adecuada	48,24	51,28	44,12	44,00	51,72	47,04
Otra	3,78	5,1	3,7	4,00	3,45	4,39
NS/NR	2,94	4,27	0,00	12,00	4,60	2,37
N	340	117	136	25	87	253

8.1.7. Evaluación de la Primera Experiencia Laboral y Efecto en las Decisiones Futuras Laborales

La encuesta indaga sobre cómo evalúan su primera experiencia de trabajo y en si existe un cambio en sus preferencias declaradas frente a las características más relevantes en el proceso de búsqueda de un empleo.

Ante la pregunta de si estarían dispuestos a sacrificar salario por trabajar en un establecimiento que cumple muchas de las características que son importantes para ellos, el 45% declara estar dispuesto a disminuir su salario, el resto no lo estaría. Sorprendentemente, para el caso de docentes con alto PSU, este porcentaje aumenta a 51%. Dentro del total que responde afirmativamente, un 52% estaría dispuesto a ganar entre un 5% y 10% menos de sueldo por trabajar en un colegio que cumple muchas de las características que son importantes para ellos; un 30% estaría dispuesto a ganar entre un 11% y 20% menos, y un 11% entre un 20% y 30% menos. Similar a lo comentado anteriormente, los docentes con alto PSU estarían dispuestos a sacrificar mas salario con tal de que su próximo trabajo cumpla con las condiciones deseables.

Como se observa en la tabla 34, el 59% de los encuestados continúa trabajando en su primer establecimiento, el resto ya se cambió. Las razones que entregan para haber dejado de trabajar en el establecimiento, se relacionan principalmente a temas salariales (36%), mal ambiente de trabajo (28%), y no haber recibido los apoyos necesarios de parte del jefe (22%).

Tabla 34: Razones que incluyen en la salida del primer empleo (Respuesta múltiple)

	N	%
Encontraste un trabajo con mejor sueldo	49	35,77
No te gustaba el ambiente de trabajo	38	27,74
Tu jefe no te entregaba los apoyos necesarios	30	21,90
Tenías bajo salario	28	20,44
Te quedaba muy lejos de tu casa	27	19,71
Tenías excesiva carga de trabajo	23	16,79
Termino de reemplazo	17	12,41
Fui despedido/a	14	10,22
Era muy mala la disciplina de los alumnos	13	9,49
La calidad de los profesores que trabajan era mala	11	8,03
No te sentías conforme con el ciclo en el que enseñabas	8	5,84
Cambio de Domicilio	5	3,65
Renuncie	4	2,92
Traslado	3	2,19
Personales	3	2,19
Termino de Contrato	4	2,92
Otros	14	10,22

En relación al grado de interés en que su próximo trabajo sea en establecimientos de determinada dependencia o características, la tabla 35 muestra los resultados por dependencia de su primer empleo.

Se observa que la mayoría de los docentes tienen interés en permanecer en establecimientos de la misma dependencia que la actual. Así, a un 62% de docentes de establecimientos municipales le interesaría seguir trabajando en establecimientos municipales. Por su parte, a un 69% de los docentes de establecimientos PS le interesaría permanecer en establecimientos PS, mientras que 66% de PP le interesaría seguir en establecimientos de esta dependencia. Por otra parte, elementos como el puntaje SIMCE parecen no ser realmente relevantes para los docentes de PP para un próximo trabajo, en comparación a los docentes de PS o Municipales.

Tabla 35: Porcentaje de docentes que indican “me interesa” y “me interesa mucho” su interés de que su próximo empleo tenga ciertas características (%)

Características del próximo empleo	Dependencia del primer empleo		
	Municipal	Part. Subv	Part. Pagado
Particular pagado	28,21	43,85	66,67
Municipal	62,39	45,38	41,67
Particular subvencionado	59,83	69,23	54,17
Establecimientos que tengan buen puntaje SIMCE	40,17	58,46	25
Establecimientos en que la mayoría de sus alumnos sean de NSE bajo	39,32	43,85	16,67

En la tabla 36, a continuación se muestran los aspectos en que los docentes se fijarían para trabajar en un próximo empleo. Si se compara esta tabla con la tabla 33, que mira los factores relevantes para el primer empleo, vemos que hay importantes diferencias. Disminuye considerablemente la relevancia de que el empleo sea un reemplazo. En este caso, 21% de los docentes lo menciona (tabla 36), versus un 38% para el primer empleo (tabla 33). Además, ahora el salario es relevante para todos los docentes (56%), mientras en la tabla 19 se veía especialmente en los docentes de particular pagado. De todas formas son ellos quienes siguen siendo los que más consideran el salario para un segundo empleo (72% versus 50% de PS y 58% de Municipal). La jornada laboral sigue estando dentro de los aspectos más mencionados. Hay elementos que surgen entre los más mencionados y que anteriormente no aparecían entre los prioritarios. Entre estos, destaca el “proyecto educativo” (para un segundo empleo es mencionado por 27% de los docentes, según tabla 36, versus un 0,6% en un primer empleo, según tabla 33). Además, la calidad de profesores y liderazgo directivo aumentan también su porcentaje, quedando entre los más mencionados.

Esto coincide con los resultados cualitativos, donde se indica que nuevos elementos, que los docentes conocen en su primer empleo (como el liderazgo directivo, proyecto educativo, entre otros) comienzan a tener más relevancia para la búsqueda de un segundo empleo.

Es relevante que ahora solamente un 4% de docentes (tabla 36) señala que tomaría cualquier oferta. Esto representaba un 50% para un primer empleo (tabla 33), evidenciando que los docentes son claramente más selectivos en una segunda búsqueda de empleo. Esto probablemente es debido, en parte, a que al poseer ahora experiencia laboral consideran que tienen mayores posibilidades de encontrar un trabajo, y con ello aumentan sus opciones de elegir, pudiendo ser más exigentes.

Además, para un primer empleo un 20% de docentes señalaba que el hecho que “la mayoría de alumnos sea NSE bajo” era un aspecto importante para haber seleccionado ese establecimiento. Para la búsqueda de un segundo empleo solamente un 4% de docentes selecciona este aspecto como relevante.

Estas diferencias se observan con mayor claridad en la tabla 37, donde se presentan las diferencias porcentuales entre una primera y segunda búsqueda de empleo.

Tabla 36: Porcentaje de docentes, dentro de cada clasificación, que después de su primer experiencia laboral señalan los tres principales aspectos en los que se fijarían para seleccionar donde trabajar (%)

	Total	Dependencia del Primer Empleo		
		Municipal	Part. Subven	Part. Pagado
Calidad de los profesores	25,88	22,22	25,74	28,00
Liderazgo directivo	29,12	33,33	27,21	32,00
Que el rendimiento de los alumnos sea bueno	7,94	5,98	11,03	4,00
La disciplina de los alumnos	18,24	12,82	26,47	12,00
Que la mayoría de los alumnos sea de NSE bajo	4,12	5,98	2,94	8,00
Cualquier oferta la aceptaría, necesito trabajar	4,12	5,13	4,41	0,00
Que quede cerca de mi casa	19,71	23,08	16,18	20,00
Que el salario sea conveniente	55,59	58,12	50,00	72,00
Que la jornada que me ofrezcan sea la adecuada	26,18	17,09	30,15	16,00
Distribución horas lectivas y no lectivas	16,76	16,24	17,65	16,00
Infraestructura del establecimiento	3,82	3,42	2,94	4,00
El proyecto educativo del colegio	26,76	24,79	25,74	28,00
Autonomía en la sala de clases	13,24	16,24	10,29	4,00
Número de alumnos por curso	10,29	8,55	11,76	12,00
Otros beneficios (tal como seguro de salud, almuerzo)	2,06	2,56	2,94	0,00
Que no sea reemplazo	20,88	26,50	20,59	20,00
NS/NR	2,06	5,13	0,00	0,00

Tabla 37: Diferencias en la importancia que los docentes le otorgan a las características del empleo, antes y después de haber ingresado al mercado laboral

	Muestra Completa		Dependencia del Primer Empleo					
	Total	Dif. en puntos porcentuales con primera búsqueda	Municipal	Dif. en puntos porcentuales con primera búsqueda	Part. Subven	Dif. en puntos porcentuales con primera búsqueda	Part. Pagado	Dif. en puntos porcentuales con primera búsqueda
Calidad de los profesores	25,88	4,12	22,22	5,13	25,74	1,47	28,00	4,00
Liderazgo directivo	29,12	13,53	33,33	17,09	27,21	11,03	32,00	20,00
Que el rendimiento de los alumnos sea bueno	7,94	-4,41	5,98	-0,85	11,03	-6,62	4,00	-12,00
Que la mayoría de los alumnos sea de NSE bajo	4,12	-15,00	5,98	-16,24	2,94	-16,18	8,00	4,00
Cualquier oferta la aceptaría, necesito trabajar	4,12	-46,76	5,13	-47,01	4,41	-50,00	0,00	-52,00
Que quede cerca de mi casa	19,71	-11,76	23,08	-7,69	16,18	-16,91	20,00	-4,00
Que el salario sea conveniente	55,59	24,41	58,12	24,79	50,00	24,26	72,00	28,00
Que la jornada que me ofrezcan sea la adecuada	26,18	-22,06	17,09	-34,19	30,15	-13,97	16,00	-28,00
Que no sea reemplazo	20,88	-17,94	26,50	-16,24	20,59	-15,44	20,00	-4,00

Finalmente, ante la pregunta sobre qué condiciones debiesen de cambiar para que los docentes estuviesen interesados en que su próximo empleo fuese en un establecimiento de NSE bajo, el 31% estima que lo más relevante es que se modifique la jornada laboral, como se observa en la tabla 38. Pero es interesante el hecho de que las siguientes condiciones mencionadas con más frecuencia son factores no pecuniarios: motivación de los profesores (21%), tipo de liderazgo del director (20%), proyecto educativo del colegio (17%), calidad de los profesores (16%) y la relación entre los profesores (15%). Factores a continuación que se mencionan son el salario de los docentes (15%) y el tamaño del colegio (14%).

Tabla 38: Condiciones que debiesen de mejorar para que los docentes estuviesen interesado en que el próximo colegio que trabajen sea un establecimiento de NSE bajo (dos razones principales)

	N	%
La relación entre los profesores	50	14,71
La calidad de los profesores	54	15,88
La motivación de los profesores	71	20,88
El tipo de liderazgo del director	69	20,29
El rendimiento académico de los alumnos	26	7,65
La disciplina de los alumnos	4	1,18
El proyecto educativo del colegio	57	16,76
El tamaño del colegio	49	14,41
El número de alumnos por curso	3	0,88
El salario de los docentes	51	15,00
La jornada laboral (horas contratada)	107	31,47
Cantidad de horas consideras para planificación	21	6,18
Cantidad de horas frente a aula	18	5,29
Posibilidades de ascenso	13	3,82
Cercanía del establecimiento con mi casa	17	5,00
Aunque no cambie nada igual seguiría interesado en trabajar ahí	6	1,76
No estaría interesado	27	7,94
NS/NR	5	1,47

8.2. Relaciones Condicionadas

Un análisis de correlaciones condicionadas es más adecuado para aislar los eventuales efectos de los distintos factores que determinan la elección de los profesores y su satisfacción. La variable dependiente que consideramos es el grado de vulnerabilidad de la escuela del primer empleo, la que la aproximamos de dos maneras: i) usando el indicador del SIMCE del colegio sobre el grado de vulnerabilidad, y ii) relacionándola con el hecho de ser colegio municipal, privado subvencionado, y particular pagado. Una medida proxy del grado de vulnerabilidad proveniente del SIMCE es más directa y al estar claramente ordenada, permite la estimación que considera un método ordenado (usamos probit ordenado). La segunda proxy, al no necesariamente tener que ver con vulnerabilidad, hace más conveniente un método categórico más general (usamos multiprobit).

La tabla 39-41 muestran los resultados de un conjunto de estimaciones, que usan distintas variables de control siguiendo un probit ordenado, estimando los efectos marginales considerando cada uno de los NSE. Reagrupamos las categorías de escuelas en 3 a partir de las 5 categorías originales de los datos SIMCE: i) Bajo - Medio Bajo, ii) Medio – Medio Alto; y iii) Alto. La carencia de teorías definitivas sobre qué variables y cómo inciden, hace razonable explorar su sentido a través de especificaciones flexibles. De las distintas especificaciones del probit ordenado y la estimación de sus efectos marginales, aparece claro que mientras mayor es el capital social, reflejado en la educación del padre, el hecho de poseer una PSU alta, y de provenir de un colegio privado, se reduce la probabilidad de tener como primer trabajo un establecimiento de mayor vulnerabilidad (bajo – medio bajo), y aumenta la probabilidad de trabajar en escuelas de niveles medio, medio alto y alto.

También muestran los resultados que la formación que entrega herramientas para desempeñarse en contexto de mayor vulnerabilidad, afectaría la probabilidad de tener como primer empleo un establecimiento de mayor vulnerabilidad. Específicamente, programas de formación que entregan una serie de estrategias para desempeñarse en contextos de muchos alumnos, pocos recursos materiales, alumno de bajo rendimiento, con dificultades económicas, etc., aumentarían la probabilidad de tener como primer empleo un establecimiento de mayor vulnerabilidad. En forma contraria, disminuiría en forma estadísticamente significativa, la probabilidad de emplearse en un establecimiento de NSE medio. Para el caso de emplearse en un establecimiento particular pagado, tiene el signo negativo indicando el desincentivo, pero no es estadísticamente significativo.

También los resultados muestran que a mayor salario, teniendo las otras variables de control, mayor es la probabilidad de tener como primer empleo un establecimiento particular subvencionado, y disminuye la probabilidad de entrar a trabajar en un establecimiento municipal. Esto indicaría que el salario, a pesar de no ser declarado como un factor relevante en otras preguntas del estudio y en las entrevistas en la elección del primer empleo, si estaría correlacionado con el resultado de elección del primer empleo.

La significancia estadística del resto de las variables no es alta, sin perjuicio que sistemáticamente los signos sean consistentes. Así, por ejemplo, una buena evaluación de una práctica se relaciona positivamente con la posibilidad de insertarse en un medio

vulnerable. El signo de este coeficiente podría sugerir que una buena práctica puede entregar elementos adicionales que le permitan al profesor formarse mejor para un manejo de alumnos vulnerables. Tal como se señala en el análisis cualitativo, la formación inicial en general no entrega herramientas para trabajar en contextos de mayor vulnerabilidad, por lo tanto una buena práctica puede aumentar el sentimiento de auto-confianza. No tenemos, sin embargo, seguridad estadística para sostener que efectivamente la relación es estable.

Tabla 39: Estimación de los Efectos Marginales Probit Ordenado en relación al NSE del Establecimiento del Primer Trabajo, NSE= Bajo, Medio Bajo

NSE=Bajo, Medio Bajo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE
Variables								
Sexo (1=hombre)	-0.084 (0.069)		-0.082 (0.069)		-0.054 (0.074)	-0.126* (0.073)	-0.088 (0.076)	-0.069 (0.077)
Educación del Padre (1)	-0.005 (0.011)		-0.006 (0.012)		-0.013 (0.012)	-0.002 (0.012)	-0.009 (0.013)	-0.011 (0.013)
Educación de la Madre (1)	0.002 (0.012)		0.005 (0.012)		0.011 (0.012)	-0.004 (0.013)	0.003 (0.013)	0.008 (0.013)
Egresó de Colegio Particular Subvencionado (2)	-0.094 (0.067)		-0.086 (0.068)		-0.095 (0.068)	-0.104 (0.072)	-0.093 (0.072)	-0.081 (0.074)
Egresó de Colegio Particular Pagado (2)	- 0.284*** (0.072)		-0.258*** (0.075)		-0.273*** (0.078)	-0.278*** (0.080)	-0.263*** (0.084)	-0.224** (0.091)
Alta PSU (sobre 630 puntos)					-0.169*** (0.063)		-0.160** (0.067)	- (0.067)
Formación para enseñar a niños vulnerables					0.101* (0.060)		0.089 (0.064)	0.110* (0.065)
A1: Práctica en Particular Subvencionado (3)		-0.069 (0.172)		-0.076 (0.171)		-0.059 (0.175)	-0.119 (0.183)	-0.120 (0.183)
A2: Práctica en Particular Pagado (3)		-0.083 (0.242)		-0.106 (0.239)		-0.155 (0.231)	-0.146 (0.240)	-0.161 (0.238)
B: Evaluación Buena de la Practica (4)		0.086 (0.113)		0.060 (0.116)		0.097 (0.115)	0.057 (0.123)	0.015 (0.128)
A1*B		-0.038 (0.185)		-0.015 (0.186)		-0.063 (0.188)	0.010 (0.199)	0.041 (0.200)
A2*B		-0.116 (0.254)		-0.086 (0.261)		-0.075 (0.264)	-0.044 (0.276)	-0.020 (0.284)
Salario en su primer trabajo			-0.315* (0.181)	-0.289 (0.191)				-0.331* (0.201)
N	266.000	248.000	260.000	243.000	255.000	244.000	240.000	235.000
LI	-239.671	224.852	-233.884	219.843	-222.368	-213.329	-204.673	199.416

Notas: (1) Años de educación. (2) Categoría base egresó de colegio municipal. (3) categoría base práctica en colegio municipal. (4) adquiere el valor 1 si evalúa su práctica con nota 5.0 o superior. Estos corresponden a efectos marginales. Los errores estándar en paréntesis. ***p<0.01, ** p<0.05, *p<0.1

Tabla 40: Estimación de los Efectos Marginales Probit Ordenado en relación al NSE del Establecimiento del Primer Trabajo, NSE= Medio, Medio Alto

NSE= Medio, Medio Alto	(1)	(3)	(4)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE
Variables								
Sexo (1=hombre)	0.049 (0.038)		0.048 (0.038)		0.035 (0.047)	0.077* (0.041)	0.059 (0.048)	0.046 (0.050)
Educación del Padre (1)	0.003 (0.007)		0.004 (0.007)		0.009 (0.008)	0.001 (0.008)	0.006 (0.009)	0.008 (0.009)
Educación de la Madre (1)	-0.001 (0.007)		-0.003 (0.007)		-0.007 (0.008)	0.003 (0.009)	-0.002 (0.009)	-0.006 (0.009)
Egresó de Colegio Particular Subvencionado (2)	0.060 (0.044)		0.054 (0.044)		0.066 (0.048)	0.071 (0.050)	0.066 (0.053)	0.058 (0.054)
Egresó de Colegio Particular Pagado (2)	0.116*** (0.026)		0.111*** (0.026)		0.129*** (0.029)	0.131*** (0.029)	0.137*** (0.033)	0.125*** (0.039)
Alta PSU (sobre 630 puntos)					0.103*** (0.036)		0.103** (0.041)	0.117*** (0.040)
Formación para enseñar a niños vulnerables					-0.066* (0.039)		-0.061 (0.044)	-0.075* (0.044)
A1: Práctica en Particular Subvencionado (3)		0.043 (0.107)		0.048 (0.107)		0.039 (0.117)	0.083 (0.125)	0.084 (0.126)
A2: Práctica en Particular Pagado (3)		0.049 (0.129)		0.061 (0.119)		0.089 (0.107)	0.091 (0.124)	0.098 (0.116)
B: Evaluación Buena de la Practica (4)		-0.050 (0.061)		-0.036 (0.066)		-0.060 (0.065)	-0.039 (0.080)	-0.011 (0.088)
A1*B		0.024 (0.115)		0.010 (0.117)		0.042 (0.124)	-0.007 (0.141)	-0.029 (0.142)
A2*B		0.065 (0.121)		0.050 (0.136)		0.047 (0.154)	0.030 (0.181)	0.014 (0.194)
Salario en su primer trabajo			0.197* (0.117)	0.183 (0.124)				0.232* (0.144)
N	266.000	248.000	260.000	243.000	255.000	244.000	240.000	235.000
LI	-	-	-	-	-	-	-	-
	239.671	224.852	233.884	219.843	222.368	213.329	204.673	199.416

Notas: (1) Años de educación. (2) Categoría base egresó de colegio municipal. (3) categoría base práctica en colegio municipal. (4) adquiere el valor 1 si evalúa su práctica con nota 5.0 o superior. Estos corresponden a efectos marginales. Los errores estándar en paréntesis. ***p<0.01, ** p<0.05, *p<0.1

Tabla 41: Estimación de los Efectos Marginales Probit Ordenado en relación al NSE del Establecimiento del Primer Trabajo, NSE= Alto

NSE=Alto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE
Variables								
Sexo (1=hombre)	0.035 (0.032)		0.034 (0.032)		0.019 (0.028)	0.049 (0.034)	0.030 (0.029)	0.022 (0.028)
Educación del Padre (1)	0.002 (0.004)		0.002 (0.004)		0.004 (0.004)	0.001 (0.004)	0.003 (0.004)	0.003 (0.004)
Educación de la Madre (1)	-0.001 (0.004)		-0.002 (0.004)		-0.004 (0.004)	0.001 (0.004)	-0.001 (0.004)	-0.002 (0.004)
Egresó de Colegio Particular Subvencionado (2)	0.034 (0.024)		0.031 (0.025)		0.030 (0.021)	0.033 (0.023)	0.027 (0.021)	0.023 (0.021)
Egresó de Colegio Particular Pagado (2)	0.168** (0.066)		0.147** (0.065)		0.144** (0.065)	0.147** (0.067)	0.126** (0.064)	0.099* (0.060)
Alta PSU (sobre 630 puntos)					0.067** (0.031)		0.057* (0.030)	0.068** (0.032)
Formación para enseñar a niños vulnerables					-0.035 (0.022)		-0.028 (0.022)	-0.035 (0.023)
A1: Práctica en Particular Subvencionado (3)		0.026 (0.065)		0.028 (0.065)		0.019 (0.059)	0.036 (0.059)	0.036 (0.058)
A2: Práctica en Particular Pagado (3)		0.034 (0.113)		0.046 (0.121)		0.065 (0.125)	0.056 (0.117)	0.063 (0.123)
B: Evaluación Buena de la Práctica (4)		-0.036 (0.053)		-0.024 (0.051)		-0.037 (0.051)	-0.019 (0.044)	-0.005 (0.039)
A1*B		0.014 (0.070)		0.006 (0.069)		0.021 (0.065)	-0.003 (0.059)	-0.012 (0.057)
A2*B		0.051 (0.133)		0.036 (0.125)		0.028 (0.110)	0.014 (0.095)	0.006 (0.089)
Salario en su primer trabajo			0.118* (0.069)	0.106 (0.071)				0.100 (0.062)
N	266.000	248.000	260.000	243.000	255.000	244.000	240.000	235.000
LI	- 239.671	- 224.852	- 233.884	- 219.843	- 222.368	- 213.329	- 204.673	- 199.416

Notas: (1) Años de educación. (2) Categoría base egresó de colegio municipal. (3) categoría base práctica en colegio municipal. (4) adquiere el valor 1 si evalúa su práctica con nota 5.0 o superior. Estos corresponden a efectos marginales. Los errores estándar en paréntesis. ***p<0.01, ** p<0.05, *p<0.1

La tabla 42-44, también en sus paneles, muestra distintas especificaciones para estimaciones multinomial probit, considerando como variable dependiente el tipo de administración del establecimiento. Es sistemático el resultado que el colegio de egreso marca el tipo de colegio del primer trabajo. La probabilidad de tener un primer trabajo en un colegio municipal cae cuando el colegio de egreso es un particular subvencionado, y es menor aún si el colegio de egreso es uno particular pagado.

Un fenómeno similar ocurre con el colegio donde realizó la práctica. Se desprende del modelo que docentes que realizaron su práctica en establecimientos particulares subvencionados, en comparación con quienes la realizaron en un establecimiento municipal, tienen una menor probabilidad de trabajar en establecimientos municipales, y en cambio tienen una mayor probabilidad de optar por un primer empleo en establecimientos de la misma dependencia. No encontramos evidencia de la influencia de la práctica en establecimientos vulnerables con buena evaluación en el aumento de probabilidad de un primer empleo en establecimientos de igual características.

La variable que definimos como “formación en contextos de mayor vulnerabilidad”, en este caso, es la interacción entre la variable que define si la formación inicial del docente los incentivó a trabajar en establecimientos que atendiera en su mayoría a alumnos de con dificultades económicas, y a un grupo de variables sobre estrategias entregadas por la formación inicial para desempeñarse en contextos de mayor vulnerabilidad. Se releva de estos análisis que docentes que atendieron a programas de formación inicial donde si existía explícita e implícitamente una formación en contextos de mayor vulnerabilidad, tienen menos probabilidad de tener un primer empleo en un establecimiento particular pagado.

Finalmente, una pregunta diferente, que dice relación ya no con la búsqueda de empleo sino que con la evaluación de la primera experiencia laboral, entrega información interesante respecto a los docentes que declaran estar insatisfechos.²³ La tabla 45 muestra, para distintas especificaciones, tres variables sistemáticamente presentan relación con la insatisfacción. Una de ellas es ser hombre, lo que puede tener que ver con las mayores expectativas de ingresos que tienen y con una subyugación de la vocación en el tiempo. La segunda variable que se relaciona directamente con la insatisfacción, es el haber aceptado el primer trabajo que se les ofreció. Esto sugiere que realizar una búsqueda laboral cuidadosa es conveniente en función de la satisfacción laboral posterior. Estos resultados también se encuentran en nuestro estudio cualitativo, donde efectivamente coincide que quienes se declaran más contentos con su primer empleo son quienes tuvieron más de una alternativa donde escoger.

Por último, los trabajos que no poseen beneficios extras están más asociados con la insatisfacción, lo que nuevamente está en la línea de la búsqueda previa. En efecto, lo aparentemente más claro de una oferta laboral, el salario, y definitivamente los beneficios extras, aparecen evidentes sólo después de un tiempo en el trabajo. Nuevamente esto coincide con la evidencia cualitativa, donde los docentes en su búsqueda del primer empleo ni mencionan el salario, pero si declaran ser un elementos relevante en la próxima búsqueda de empleo, así como lo son las horas no lectivas, el clima laboral y el liderazgo administrativo.

²³ Ante la pregunta si “globalmente me sentí/siento satisfecho con mi primera experiencia de trabajo”, el docente declara estar muy en desacuerdo o en desacuerdo.

Tabla 42: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Dependencia del Colegio del Primer Trabajo, $dPr(y=Municipal)/dx$

$dPr(y=Municipal)/dx$	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Sexo (1=hombre)	-0.053 (0.079)			-0.049 (0.080)			-0.014 (0.084)	-0.068 (0.085)	-0.047 (0.088)	-0.029 (0.089)
Educación del Padre (1)	-0.002 (0.013)			-0.002 (0.013)			-0.007 (0.014)	0.004 (0.014)	-0.004 (0.015)	-0.005 (0.015)
Educación de la Madre (1)	0.013 (0.013)			0.014 (0.013)			0.022 (0.014)	0.006 (0.014)	0.013 (0.014)	0.014 (0.015)
Egresó de Colegio Particular Subven. (2)	-0.223*** (0.070)			-0.195*** (0.072)			-0.244*** (0.072)	-0.243*** (0.075)	-0.236*** (0.076)	-0.207*** (0.078)
Egresó de Colegio Particular Pagado (2)	-0.305*** (0.080)			-0.286*** (0.084)			-0.320*** (0.086)	-0.318*** (0.086)	-0.335*** (0.088)	-0.316*** (0.093)
Alta PSU (sobre 630 puntos)		-0.096 (0.070)			-0.115 (0.071)		-0.103 (0.075)		-0.083 (0.080)	-0.106 (0.081)
Formación para enseñar a niños vulnerables		0.032 (0.064)			0.036 (0.065)		0.029 (0.068)		0.011 (0.070)	0.015 (0.070)
A1: Práctica en Particular Subvencionado (3)			-0.185*** (0.067)			-0.184*** (0.068)		-0.195*** (0.070)	-0.176** (0.072)	-0.167** (0.074)
A2: Práctica en Particular Pagado (3)			-0.104 (0.095)			-0.133 (0.096)		-0.156 (0.100)	-0.116 (0.108)	-0.137 (0.110)
B: Evaluación Buena de la Practica (4)			0.126 (0.088)			0.111 (0.090)		0.134 (0.094)	0.083 (0.103)	0.056 (0.105)
Salario en su primer trabajo				-0.236 (0.214)	-0.218 (0.214)	-0.113 (0.220)				-0.137 (0.237)
N	266.000	257.000	248.000	260.000	251.000	243.000	252.000	244.000	237.000	232.000
LI	-223.498	-229.875	-217.166	-217.530	-221.670	-211.071	-205.268	-193.841	-184.722	-179.259

Notas: (1) Años de educación. (2) Categoría base egresó de colegio municipal. (3) categoría base práctica en colegio municipal. (4) adquiere el valor 1 si evalúa su práctica con nota 5.0 o superior. Estos corresponden a efectos marginales. Los errores estándar en paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabla 43: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Dependencia del Colegio del Primer Trabajo, dPr (y=Particular Subv)/dx

dPr(y=Particular Subvencionado)/dx	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Sexo (1=hombre)	0.015 (0.081)			0.020 (0.081)			-0.014 (0.085)	0.007 (0.088)	0.011 (0.089)	0.008 (0.089)
Educación del Padre (1)	0.007 (0.013)			0.007 (0.013)			0.008 (0.014)	0.001 (0.014)	0.007 (0.014)	0.007 (0.015)
Educación de la Madre (1)	-0.025* (0.013)			-0.024* (0.013)			-0.026* (0.014)	-0.016 (0.014)	-0.019 (0.014)	-0.018 (0.015)
Egresó de Colegio Particular Subven. (2)	0.274*** (0.070)			0.255*** (0.072)			0.278*** (0.071)	0.275*** (0.075)	0.254*** (0.076)	0.237*** (0.078)
Egresó de Colegio Particular Pagado (2)	0.161 (0.104)			0.173* (0.104)			0.183* (0.111)	0.194* (0.109)	0.218* (0.112)	0.241** (0.109)
Alta PSU (sobre 630 puntos)		0.005 (0.072)			0.014 (0.074)		0.021 (0.077)		0.035 (0.081)	0.045 (0.083)
Formación para enseñar a niños vulnerables		0.049 (0.064)			0.041 (0.065)		0.023 (0.067)		0.026 (0.070)	0.019 (0.070)
A1: Práctica en Particular Subvencionado (3)			0.192*** (0.068)			0.192*** (0.069)		0.196*** (0.070)	0.179** (0.073)	0.174** (0.074)
A2: Práctica en Particular Pagado (3)			-0.046 (0.102)			-0.018 (0.106)		0.053 (0.110)	0.024 (0.115)	0.049 (0.117)
B: Evaluación Buena de la Practica (4)			-0.011 (0.094)			-0.017 (0.095)		-0.024 (0.100)	0.021 (0.107)	0.012 (0.107)
Salario en su primer trabajo				0.081 (0.211)	0.016 (0.212)	-0.090 (0.219)				0.037 (0.236)
N	266.000	257.000	248.000	260.000	251.000	243.000	252.000	244.000	237.000	232.000
LI	-223.498	-229.875	-217.166	-217.530	-221.670	-211.071	-205.268	-193.841	-184.722	-179.259

Notas: (1) Años de educación. (2) Categoría base egresó de colegio municipal. (3) categoría base práctica en colegio municipal. (4) adquiere el valor 1 si evalúa su práctica con nota 5.0 o superior. Estos corresponden a efectos marginales. Los errores estándar en paréntesis. ***p<0.01, ** p<0.05, *p<0.1

Tabla 44: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Dependencia del Colegio del Primer Trabajo, dPr (y=Particular Pagado)/dx

dPr(y=Particular Pagado)/dx	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Sexo (1=hombre)	0.038 (0.044)			0.029 (0.041)			0.028 (0.039)	0.061 (0.049)	0.037 (0.039)	0.021 (0.031)
Educación del Padre (1)	-0.005 (0.005)			-0.005 (0.005)			-0.001 (0.005)	-0.006 (0.004)	-0.003 (0.004)	-0.003 (0.003)
Educación de la Madre (1)	0.011** (0.006)			0.010* (0.005)			0.004 (0.005)	0.010** (0.005)	0.005 (0.004)	0.004 (0.004)
Egresó de Colegio Particular Subven. (2)	-0.050 (0.038)			-0.060 (0.039)			-0.034 (0.034)	-0.032 (0.033)	-0.019 (0.028)	-0.029 (0.029)
Egresó de Colegio Particular Pagado (2)	0.144* (0.079)			0.113 (0.073)			0.137* (0.082)	0.124 (0.079)	0.117 (0.079)	0.075 (0.065)
Alta PSU (sobre 630 puntos)		0.091** (0.046)			0.102** (0.047)		0.082* (0.044)		0.048 (0.036)	0.060 (0.041)
Formación para enseñar a niños vulnerables		-0.080*** (0.029)			-0.077*** (0.029)		-0.052** (0.025)		-0.038* (0.021)	-0.033 (0.020)
A1: Práctica en Particular Subvencionado (3)			-0.007 (0.036)			-0.008 (0.036)		-0.001 (0.027)	-0.003 (0.023)	-0.007 (0.021)
A2: Práctica en Particular Pagado (3)			0.149* (0.081)			0.151* (0.083)		0.103 (0.072)	0.093 (0.069)	0.088 (0.068)
B: Evaluación Buena de la Practica (4)			-0.116* (0.068)			-0.094 (0.064)		-0.110* (0.066)	-0.104 (0.069)	-0.068 (0.059)
Salario en su primer trabajo				0.155* (0.081)	0.202** (0.086)	0.203** (0.093)				0.101 (0.061)
N	266.000	257.000	248.000	260.000	251.000	243.000	252.000	244.000	237.000	232.000
Ll	-223.498	-229.875	-217.166	-217.530	-221.670	-211.071	-205.268	-193.841	-184.722	-179.259

Notas: (1) Años de educación. (2) Categoría base egresó de colegio municipal. (3) categoría base práctica en colegio municipal. (4) adquiere el valor 1 si evalúa su práctica con nota 5.0 o superior. Estos corresponden a efectos marginales. Los errores estándar en paréntesis. ***p<0.01, ** p<0.05, *p<0.1

Tabla 45: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Insatisfacción con su trabajo

Variable Dependiente: 1= Insatisfecho (*)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Variables												
sexo (1=hombre)	-0.078*** (0.028)						-0.077*** (0.030)			-0.077*** (0.026)	-0.078*** (0.026)	-0.075*** (0.023)
Educación del Padre (1)	0.004 (0.006)						0.002 (0.007)			0.005 (0.007)	0.004 (0.006)	0.004 (0.006)
Educación de la Madre (1)	-0.009 (0.007)						-0.008 (0.007)			-0.009 (0.007)	-0.010 (0.007)	-0.009 (0.006)
Egresó de Colegio Particular Subvencionado (2)	-0.041 (0.036)						-0.039 (0.037)			-0.038 (0.037)	-0.030 (0.035)	-0.021 (0.034)
Egresó de Colegio Particular Pagado (2)	-0.034 (0.039)						-0.038 (0.042)			-0.027 (0.041)	-0.012 (0.046)	-0.001 (0.047)
Alto PSU (mas de 630 puntos)		0.023 (0.040)					0.031 (0.041)					
Formación para enseñar a niños vulnerables		0.025 (0.035)					0.021 (0.035)					
A1: Práctica en Particular Subvencionado (3)			-0.016 (0.109)					-0.063 (0.102)		-0.075 (0.099)		-0.099 (0.098)
A2: Práctica en Particular Pagado (3)			0.382 (0.268)					0.273 (0.263)		0.258 (0.264)		0.336 (0.287)
B: Evaluación Buena de la Practica (4)			0.002 (0.070)					-0.026 (0.079)		-0.026 (0.077)		-0.019 (0.071)
A1*B			0.016 (0.119)					0.060 (0.121)		0.071 (0.120)		0.103 (0.123)
A2*B			-0.109*** (0.039)					-0.082* (0.049)		-0.071 (0.049)		-0.073** (0.031)
Tomo la primera oferta que tuvo (5)				0.077** (0.031)				0.079** (0.033)		0.072** (0.032)		0.078*** (0.030)
Número de postulaciones realizadas (6)				0.000 (0.001)				0.001 (0.001)		0.001 (0.001)		0.000 (0.001)
Número de Ofertas Recibidas (7)				-0.000 (0.009)				0.004 (0.011)		0.002 (0.010)		0.002 (0.010)
Se le pidió al menos 4 papeles para el trabajo				0.001 (0.035)				0.011 (0.039)		0.019 (0.040)		0.002 (0.035)
Tuvo entrevista de trabajo				0.020 (0.030)				0.020 (0.033)		0.024 (0.032)		0.018 (0.030)
Uso algún medio para buscar trabajo				0.064** (0.030)				0.069** (0.032)		0.063** (0.031)		0.062** (0.026)
Contrato Indefinido					-0.016 (0.041)				-0.000 (0.047)		-0.011 (0.042)	0.013 (0.050)

Sobrecarga (8)					-0.020 (0.034)				-0.011 (0.035)		-0.019 (0.032)	-0.026 (0.028)
Algunas características lo influenciaron a trabajar en el colegio (9)					-0.033 (0.034)				-0.030 (0.035)		-0.030 (0.034)	-0.013 (0.031)
No posee beneficios extra al salario						0.054 (0.033)			0.052 (0.034)		0.054 (0.034)	0.070** (0.034)
Salario						0.071 (0.105)			0.079 (0.105)		0.096 (0.105)	0.152 (0.102)
Número de entrevistas de trabajo que tuvo								-0.007 (0.007)		-0.005 (0.006)		-0.004 (0.006)
N	325.000	313.000	307.000	332.000	332.000	326.000	306.000	307.000	326.000	301.000	319.000	296.000
LI	-98.793	-98.447	-98.161	-97.567	-102.288	-98.680	-94.524	-92.622	-98.258	-88.598	-93.710	-82.547

Notas: (*) Ante la pregunta si globalmente me sentí/siento satisfecho con mi primera experiencia de trabajo, declara estar muy en desacuerdo o en desacuerdo. (1) Años de educación. (2) Categoría base egresó de colegio municipal. (3) categoría base práctica en colegio municipal. (4) adquiere el valor 1 si evalúa su práctica con nota 5.0 o superior. (5) si declara dentro de las 3 razones por las cuáles eligió el primer empleo fue porque fue la primera oferta de trabajo que tenía y necesitaba o quería trabajar. (6) total de postulaciones. (7) total de ofertas. (8) si en el primer trabajo tenía 41 o más alumnos en la sala o si tenía que trabajar 10 o más horas no remuneradas a la semana, dummy=0 en caso de no darse ninguna de las dos condiciones anteriores. (9) si hubieron características del establecimiento que tuvieron moderada influencia, significativa influencia o gran influencia. Estos corresponden a efectos marginales. Los errores estándar en paréntesis. ***p<0.01, ** p<0.05, **p<0.1

9. Resultados y Conclusiones

Nuestra investigación sobre los determinantes del primer empleo para profesores de educación básica en la Región Metropolitana se centra en el proceso de búsqueda, postulación y elección de la entrada al sistema laboral, según diferentes características observables de los docentes y el establecimiento. Se utiliza una metodología mixta, basado en entrevistas semi-estructuradas y una encuesta aplicada a una muestra representativa.

Es importante mencionar que el objetivo de este trabajo, fue identificar correlaciones simples o parciales entre variables de interés y algunas características observables de profesores y de colegios en los que trabajan. No fue nuestro objetivo (ni tampoco tenemos información relevante para) identificar efectos causales de una variable sobre otra.

Los principales resultados de nuestro estudio se detallan a continuación.

9.1. Resultados Generales sobre la Distribución Inicial de Docentes en el Sistema

Resultado 1: Del análisis de las bases de datos Encuesta Longitudinal Docente (ELD) y la de Idoneidad Docente (BID), se corrobora la inequidad en la distribución inicial de los docentes en el sistema educacional, considerando variables observables de su formación y aptitudes académicas.

Se desprende de los análisis bivariados que:

- *los nuevos profesores que tienen título universitario, están sub-representados en las contrataciones del sector municipal, que a su vez es el que atiende a los jóvenes más vulnerables*
- *los establecimientos particulares pagados, a pesar de tener la menor participación en contrataciones el 2011, son los que contratan a más del 50% de los profesores de computación, educación musical, artes plásticas, e idiomas.*
- *mientras el 11% de los docentes de los colegios particular pagados declaran tener dos o más menciones, sólo el 1% de los docentes en los colegios municipales y 2% de los particular subvencionados, tienen esa característica.*
- *los profesores contratados en colegios particulares pagados están en su mayoría (80%) ubicados en el percentil 75 de los resultados de la prueba INICIA, mientras que en establecimientos municipales o particulares subvencionados los profesores que tienen estos puntajes en la prueba INICIA son 29% y 40%, respectivamente. Fuerte correspondencia con lo anterior existe para los resultados de las pruebas de selección universitaria y status socioeconómico de los alumnos.*

Resultado 2: Los resultados de la encuesta y su análisis cuantitativo, también reflejan esta inequidad en la distribución inicial. De los análisis bivariados se desprende que:

- *De los que ingresan en su primer empleo a un colegio particular pagado, 56% tienen puntaje PSU sobre 600 puntos según bases de datos DEMRE; en comparación al 23% de los que ingresan a un colegio particular subvencionado y un 15% de los municipales.*

- No se encuentran diferencias respecto al poseer título de profesor o no, ni tampoco en la modalidad o jornada de estudio. Sí se muestran diferencias en la cantidad de semestres que duró su programa de formación inicial: dentro del grupo de docentes que ingresan en su primer empleo a un colegio particular pagado, menos del 20% estudió carreras de 8 semestres o menos. En cambio, esta cifra representa el 50% en los docentes que ingresan a establecimientos subvencionados.
- También se encuentra que un porcentaje no menor de docentes que están haciendo clases en educación básica en establecimientos municipales y particular subvencionados, tienen título de educación de párvulos y no de educación básica o media (19% y 18% respectivamente, versus un 5% en establecimientos particular pagados).

Resultado 3: De los análisis multivariado de la encuesta realizada a docentes, así como los que hicieron usando los de las Bases BID y ELD, prediciendo el nivel socioeconómico y la dependencia del establecimiento en que un docente se emplea por primera vez, coinciden en indicar una relación positiva entre la dependencia del establecimiento en que el docente cursó su educación secundaria y la dependencia del establecimiento en el que se emplea por primera vez. También indican que, el hecho de haber estudiado el docente su secundaria en un establecimiento particular pagado aumenta significativamente (disminuye) las probabilidades de emplearse en un establecimiento de nivel socioeconómico alto (medio bajo- bajo). Por su parte, docentes con mayor puntaje PSU tienen mayor probabilidad de entrar a trabajar a establecimientos particulares pagados de NSE medio-medio alto-alto.

Los resultados señalados respecto del primer empleo, son muy relevantes para determinar la distribución de los docentes, toda vez que existe una persistencia en el tipo de colegio en la que enseña el docente. En la muestra analizada, casi 2/3 de los docentes no se cambia del tipo ni NSE de colegio que enseña en el período de 2 años, y que en la medida que se cambian, la probabilidad que se transite desde colegios de bajo NSE a alto NSE, aumenta con el nivel de preparación del docente.

9.2. Resultados Generales sobre el Proceso de Búsqueda de Empleo

Resultado 4: En promedio, los docentes de educación básica de la Región Metropolitana, se tardan 2,7 meses en promedio en encontrar su primer trabajo en un establecimiento educacional, considerando el tiempo desde que mando su primer currículum hasta que el establecimiento en que trabajó por primera vez confirmó que sería contratado. Esto no varía por dependencia o NSE del establecimiento ni puntaje PSU del docente.

Resultado 5: Los docentes se informan a través de diversos medios sobre las ofertas de trabajo disponibles en establecimientos educativos, tales como diarios y páginas web de portal de empleo. Sin embargo, tanto docentes como directores de establecimientos, reconocen que el medio más utilizado y efectivo, tanto para buscar trabajo o, en el caso del director, para encontrar candidatos idóneos, son las redes de contacto o contactos personales. Este antecedente lo corroboramos con el análisis cuantitativo, ya que el medio más mencionado por los docentes, si sumamos diferentes opciones relacionadas, son las redes de contacto.

Resultado 6: Las redes sociales de la universidad facilitan el proceso de búsqueda y amplían las redes de contacto de los estudiantes, ya sea a través de los contactos establecidos en las prácticas, compañeros de universidad, ferias laborales, ó mails de anuncios de trabajo. Alrededor de 65% de los docentes declaran haber usado alguno de estos medios relacionados en su búsqueda. Por lo tanto, esto podría afectar a establecimientos educacionales con escasas redes y bajo desempeño, que al no estar incluidos en las redes de ciertas instituciones de educación superior, pueden verse limitados a acceder a docentes de peor calidad.

Resultado 7: Para los casos de empleos en especialidades donde existe poca oferta laboral, tales como docentes de física o química, el estudio cualitativo señala que los mecanismos utilizados por los establecimientos se amplían, utilizando diversas estrategias, más allá de las redes. Este resultado demuestra la importancia que tiene el remover las barreras informales de los mercados segmentados para los establecimientos, en caso de tener una necesidad más compleja.

Resultado 8: Docentes al momento de postular al primer empleo tienen bajo conocimiento sobre gran parte de las características del empleo, especialmente bajo es el conocimiento sobre las horas no lectivas y respecto de los beneficios adicionales que el establecimiento ofrece. La información mayormente conocida es información bastante esperable: ciclo, cercanía, tamaño establecimiento y NSE de los estudiantes. Además, en promedio, docentes con bajo PSU poseen menos información de los establecimientos educacionales a los que postulan, en comparación a los docentes con alto rendimiento en la PSU. Esta escasa información podría generar falsas expectativas e incidir en la insatisfacción de los docentes y en un interés por migrar desde establecimientos municipales donde no han tenido una experiencia satisfactoria.

Resultado 9: En relación a la temporalidad del proceso de búsqueda de empleo, los directores declaran que, en promedio, los procesos de búsqueda y selección se realizan a finales de año, realizando las contrataciones en enero, e incluso algunos establecimientos en marzo. En general estos procesos no duran más de un mes en promedio.

9.3. Resultados Generales sobre el Proceso de Postulación

Resultado 10: En promedio los docentes postulan a 10 establecimientos, donde un 20% postula solo a un empleo y una fracción importante (30%) postula a más de diez empleos. De estas postulaciones, en promedio, son llamados a entrevistas a 2,5 establecimientos, y en 1,6 establecimientos se les hace una oferta de trabajo. Al desagregar por dependencia se observa que, en promedio, los docentes que trabajan en establecimientos municipales postulan a 12 establecimientos en total, los docentes de establecimientos PS a 10 establecimientos, y los docentes de particular pagado a 7. El hecho de que docentes de establecimientos particulares pagados postulen a menos establecimientos coincide con los resultados del estudio cualitativo en el sentido que los docentes de particulares pagados postulan, en general, a colegios donde ya tienen oferta o donde conocen de la disponibilidad y por lo tanto necesitan postular a una menor cantidad de establecimientos.

Se desprende de este análisis, el bajo número de ofertas de trabajos que reciben los docentes por sobre el número de postulaciones. El ratio ofertas/postulaciones varía sin embargo según dependencia: 0,13 para quienes tienen su primer empleo en un establecimiento municipal, 0,14 para quienes ingresan a un establecimiento particular subvencionado y 0,29 para establecimientos particulares pagados. Es decir, un docente que tiene como primer empleo un establecimiento municipal o particular subvencionado, debe postular a 8 empleos para recibir una oferta, en cambio los que ingresan a un establecimiento particular pagado debe postular a 4 empleos.

Resultado 11: Los docentes en general postulan más al tipo de establecimientos en que posteriormente trabajan, a excepción de los docentes que ingresan a colegios municipales, quienes postularon en mayor medida a establecimientos particulares subvencionados. Esto podría deberse a que hay menos ofertas disponibles en los establecimientos municipales, tal como se mencionó en el estudio cualitativo. También podría deberse a que trabajar en establecimientos municipales no es su primera opción.

La diferencia respecto al tipo de establecimientos que se postula también puede ser resultado de la existencia de un mercado segmentado, ya que, en el estudio cualitativo se encontró que en los procesos de búsqueda de empleo existen oportunidades laborales que no están disponibles para todos los docentes. Se revela que, aunque docentes fuera de la red de contactos de ciertos establecimientos quisieran postular, declaran la dificultad de poder hacerlo. Por ejemplo, para ingresar a los colegios particulares pagados se requieren contactos y referencias, y en los municipales hay pocos cupos disponibles que sean públicos, lo que obedece a la baja rotación en ese sector. Por lo tanto, las barreras del mercado son tanto formales como informales.

Resultado 12: Existe una mayor probabilidad que los docentes postulen a trabajos en colegios similares a los que ellos habían estudiado en su etapa escolar. De hecho, se encuentra evidencia que incluso no querían trabajar en dependencias diferentes, en especial cuando involucra el cambio entre municipal y particular pagado, viceversa. Además de las razones anteriormente mencionadas, esto se puede deber a que al existir escasa información sobre los establecimiento al momento de buscar donde trabajar, se refuerzan las percepciones de familiaridad y las percepciones sobre la cultura de los establecimientos en torno a lo conocido (Cannata, 2010).

Resultado 13: Docentes que ingresan a trabajar a un colegio municipal, en promedio, reciben 1,6 ofertas, los de establecimientos particulares subvencionados reciben 1,4 y los docentes que tienen su primer empleo en particular pagados, reciben cercano a 2 ofertas de trabajo. Al analizar la frecuencia del número total de ofertas, encontramos resultados similares por dependencia, donde cerca del 50% de los docentes recibe una oferta de trabajo, un 20% recibe dos ofertas de trabajo, y un 14% recibe más de dos ofertas de trabajo. El resto declara no haber recibido ninguna oferta. La diferencia entre dependencias en el número promedio de ofertas, por lo tanto, se da más bien porque en los docentes de establecimiento particular pagados hay un número mayor que recibe más de 3 ofertas (13%), lo cual altera el promedio.

Resultado 14: Tanto docentes como directores señalan que la experiencia laboral es un elemento clave en la selección, y en caso de contextos de mayor vulnerabilidad, los directores destacan la relevancia de que esa experiencia sea en esos contextos o que

exista especial interés por trabajar en este tipo de establecimientos. También algunos directores dan especial importancia a la universidad donde estudió el docente. Todos mencionan como relevante las habilidades pedagógicas y conocimientos disciplinares de los postulantes. Llama la atención que en ningún establecimiento esté sistematizado en algún documento el proceso de selección ni los criterios de selección que utilizan.

9.4. Resultados Generales sobre el Proceso de Selección por parte de los Establecimientos

Resultado 15: Durante el proceso de postulación, los nuevos profesores tienen limitada interacción con funcionarios del establecimiento educacional. Las entrevistas son realizadas por los directores, equipo directivo, y en algunos casos, con el sostenedor, pero no se interactúa con otros profesores o apoderados del establecimiento. Esto es una tendencia a nivel mundial, tal como lo muestra Liu y Kardos (2002), y Liu y Johnson (2006).

Resultado 16: Los procesos de selección por parte de los establecimientos no son estandarizados, pero tienen etapas similares. En primera instancia se revisan los CV, y hacen una selección a los que se les realiza entrevista por parte de los directores, equipo directivo y en algunos casos, sostenedor. Las diferencias radican en el número de entrevistas que realizan y que algunos establecimientos solicitan entrevistas psicológicas y/o una clase de prueba donde evalúan al postulante en sus futuras labores. Esto sucede con mayor frecuencia en establecimientos particulares pagados y subvencionados.

Resultado 17: Si bien el proceso de entrevistas es importante para los docentes, ya que un 72% declara que éste influyó algo o mucho sobre su interés en trabajar en el establecimiento, en este proceso no obtienen mucha información nueva sobre el establecimiento. Posiblemente la influencia por tanto se debe a cómo son tratados durante el proceso (Behling et al., 1968), especialmente si son cálidos, tal como se ha encontrado en diversos estudios internacionales (Young y Heneman, 1986; Young, Rinehart y Place, 1989; Young, Place, Rinehart, Jury, y Baits, 1997).

Resultado 18: En los casos de reemplazos, dado que son difíciles de planificar y se pueden dar en cualquier momento del año, los procesos de difusión y selección tiene diferentes características: la difusión es mayormente a través de los docentes que trabajan en el establecimiento, y el sistema de selección es más expedito y simple, no cumpliendo con las mismas etapas de un proceso de selección normal.

9.5. Resultados Generales sobre la Importancia de la Formación Inicial

Resultado 19: Se encuentra evidencia en los modelos de correlaciones condicionadas, de la relación entre las características de la formación inicial y el tipo del primer empleo. Una formación con énfasis en contextos de vulnerabilidad aumentaría la probabilidad de tener como primer empleo un establecimiento de NSE bajo/medio-bajo y disminuiría la probabilidad de que un docente tener como primer empleo un establecimiento particular pagado. En los análisis descriptivos y cualitativos, sí se encuentra que la formación inicial tendría un rol relevante respecto a la distribución inicial de docentes en el sistema, pues estaría entregando pautas, - a nivel de los contenidos enseñados, del tipo de valor que le otorgan al trabajar en determinado establecimiento y donde priorizan

que sus estudiantes realicen las prácticas profesionales-, que van influyendo en el tipo de instituciones que posteriormente priorizan los docentes al momento de buscar su primer empleo. A nivel de currículum, sólo un poco más de la mitad de los docentes con alta PSU (53%) señala que les enseñaron estrategias para que estudiantes con dificultades económicas aprendieran. A su vez, es preocupante que a un considerable porcentaje de estos docentes (37%) en las carreras de educación se les incentive a trabajar en establecimientos particular pagados. Es posible, por tanto, que los docentes con alta PSU están siendo formados en instituciones en las que no les enseñan muchas estrategias para enfrentarse a contextos complejos y más vulnerables ni los incentivan mayormente a trabajar en dichos establecimientos, lo que afectaría su disposición a trabajar en ellos.

Resultado 20: En relación a las prácticas profesionales, la mayoría (61%) son asignadas por la institución y un criterio importante que utilizan es la cercanía del establecimiento con el hogar (33%). Este criterio fomenta que en los casos de los estudiantes de mejor NSE y que principalmente estudiaron en establecimiento particular pagados, terminen realizando prácticas en establecimientos similares a los que estudiaron, sin tener la posibilidad de conocer otros contextos educativos. El no tener la experiencia de trabajar en establecimientos de NSE bajo afectaría la disposición futura a postular a este tipo de colegios, debido a que no serían espacios familiares ni cómodos para estos docentes; uno de los criterio que es utilizado para decidir a qué establecimiento postular (Cannata, 2010). Muchos de los entrevistados consideran que las instituciones de educación superior efectivamente podrían tener un rol más importante en fomentar el trabajo en establecimientos vulnerables y que las prácticas serían una buena manera de incentivar a ello.

Resultado 21: A su vez, el tipo de establecimiento donde realizó su práctica estaría correlacionado con el NSE de su primer lugar de trabajo. De los modelos multivariados, se desprende que docentes que realizaron su práctica en establecimientos particulares subvencionados tienen una menor probabilidad de trabajar en establecimientos municipales, y en cambio tienen una mayor probabilidad de optar por un primer empleo en establecimientos de la misma dependencia. No encontramos evidencia de la influencia de la práctica en establecimientos vulnerables con buena evaluación en el aumento de probabilidad de un primer empleo en establecimientos de igual características.

9.6. Resultados Generales sobre la relevancia de Factores Pecuniarios y No Pecuniarios en el Proceso de Elección

Resultado 22: La mayoría de los docentes recibe sólo una oferta de trabajo (49% de los docentes), lo que es consistente con tomar lo primero que se le ofrece. Solo un 21% recibe dos ofertas y un 14% más de dos. En cambio, los directores en promedio escogen entre un promedio de tres candidatos que fueron seleccionados previamente en base a su currículum. Y reciben un número mayor de postulaciones. Sin embargo, la calidad de los postulantes a distintos tipos de establecimientos es heterogénea. Por ejemplo, establecimientos municipales con bajo puntaje SIMCE declaran recibir solo postulantes de baja calidad académica, y por tanto tienen baja satisfacción con el proceso y los candidatos seleccionados. Esta información confirma lo anteriormente señalado respecto a que el primer empleo más que ser un proceso de elección por

parte de los docentes, es un proceso de elección por parte de los establecimientos, dentro de un mercado segmentado.

Los establecimientos al declarar recibir postulantes de baja calidad lo hacen en referencia principalmente a su formación académica y falta de excelencia académica. Señalan no recibir a postulantes de Universidades tradicionales, sino que de universidades e institutos de los que no confían en términos de formación. También hacen referencia a su falta de conocimiento respecto de técnicas pedagógicas.

Resultado 23: La falta de elección puede estar influyendo en que el 41% de los docentes ya no esté trabajando en su primer establecimiento. En efecto, existe mayor satisfacción por parte de los docentes que tenían más de una alternativa donde escoger. Los modelos multivariados señalan que los docentes que tuvieron un proceso de elección que consideraba más de una alternativa, evalúan globalmente su primera experiencia en forma positiva.

Resultado 24: Los docentes no mencionan el salario como un factor relevante en la búsqueda del primer empleo. Sin embargo, los modelos multivariados encuentran una relación estadísticamente significativa con el salario recibido y el NSE del primer empleo (no así con la dependencia del establecimiento). Los factores más relevantes que influyeron en el interés por trabajar en el primer establecimiento son: la autonomía que tendría en la sala de clases, el ciclo en que realizaría las clases, el que el trabajo no era un reemplazo y la jornada laboral. Es posible que existan diferencias entre las preferencias declaradas y reveladas de los docentes, por lo que es importante explorar mejor la relevancia del salario en la elección.

Resultado 25: Los datos de la sub-muestra de la Encuesta Longitudinal Docente, sugieren que aquellos docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados obtienen un mayor salario en su trabajo principal y también un mayor ingreso total. Sin embargo, al comparar el salario por hora se observa que docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares obtienen un mayor ingreso por hora. Según la ELD, los docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares pagados también obtienen mayores beneficios no pecuniarios como tuición, almuerzo, seguro de salud y posibilidades de capacitarse. Le siguen los docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados y por último quienes ingresan a colegios municipales. Al comparar las horas trabajadas se observa que docentes que ingresan a trabajar a colegios municipales trabajan más horas en total que quienes ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados, éstos a su vez trabajan más horas en total que quienes ingresan a trabajar a colegios particulares pagados. Por otra parte, docentes con alto puntaje PAA/PSU obtienen mayores ingresos totales y mayores ingresos por hora en su primer trabajo. Además se observa que éstos obtienen mayores beneficios no pecuniarios y trabajan menos horas que docentes con bajo puntaje PAA/PSU.

9.7. Resultados Generales sobre la importancia de la Primera Experiencia Laboral sobre la trayectoria laboral futura del docente

Resultado 26: Para la búsqueda de un segundo empleo, comienzan a tener mayor importancia factores que no fueron considerados por los docentes en la primera búsqueda. Así, en el estudio cualitativo surgen como relevantes el salario, la ubicación

(especialmente para las mujeres) y otros elementos que valorizaron en sus primeros empleos y que se transforman en requisitos para un segundo empleo, tal como liderazgo directivo y clima laboral. De igual manera, la encuesta confirma que el salario pasa a ser relevante para la mayoría de los docentes (56%), así como el proyecto educativo, la calidad de los docentes y el liderazgo directivo. La jornada laboral sigue estando dentro de los aspectos más mencionados.

Resultado 27: La mayoría de los docentes (alrededor del 65%) tienen interés en permanecer en establecimientos de la misma dependencia que la actual. Esto confirmaría la importancia que tiene el primer empleo en las trayectorias laborales futuras de los docentes.

Resultado 28: Un mayor porcentaje de docentes señalan que para que estuvieran interesados en que su próximo empleo fuese en un establecimiento de NSE bajo lo más importante sería cambiar la jornada laboral. Posteriormente se mencionan factores no pecuniarios como la motivación de los docentes y el liderazgo del director. El salario sólo es mencionado por el 15% de los docentes, lo que confirmaría que en las primeras experiencias laborales de los docentes el salario no es un factor tan relevante.

Resultado 29: Estimaciones multivariadas sobre la insatisfacción con el trabajo, señalan que existe una relación negativa estadísticamente significativa con el hecho de ser hombre, el que el trabajo no posea beneficios extras y con que el docente haya aceptado la primera oferta que se le ofreció.

10. Propuestas de Política Pública

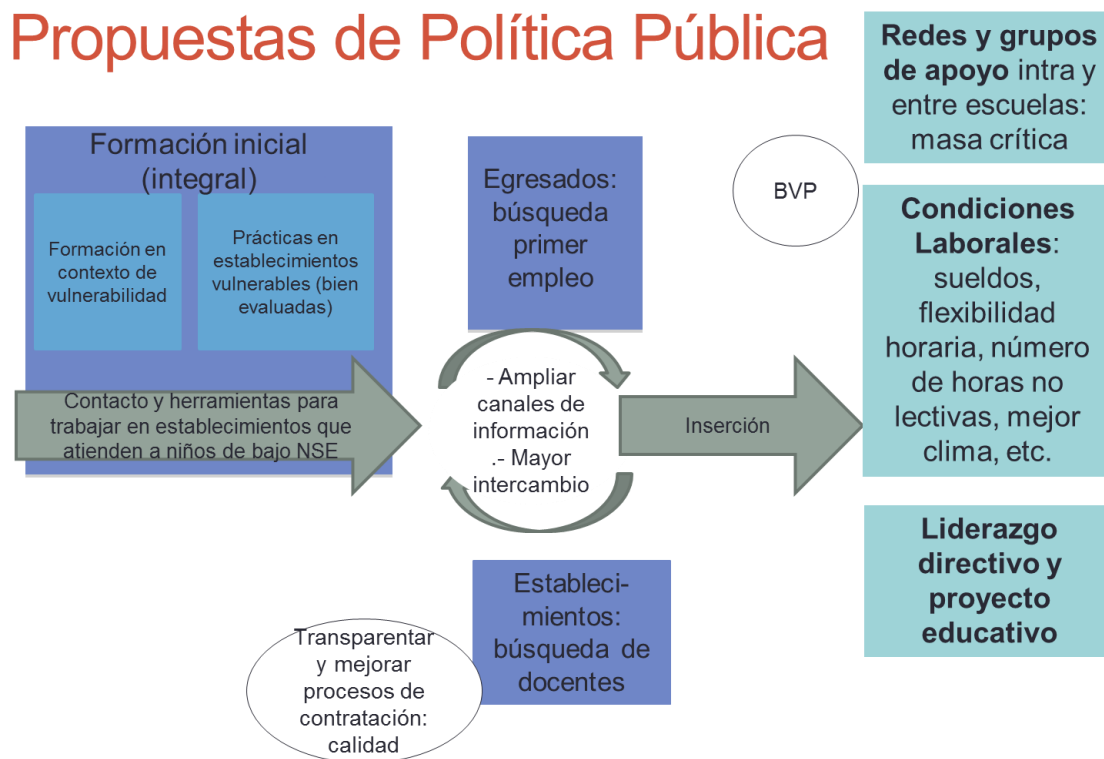
Este estudio confirma que aquellos docentes con mejores calificaciones académicas (e.g. que tienen mayor puntaje en la PSU, más alto puntaje en la prueba INICIA y estudiaron carreras de más de 8 semestres), tienen mayor probabilidad de entrar a trabajar a colegios de NSE alto, lo que sería el primer paso de una trayectoria laboral que continuaría en su mayoría en este tipo de establecimiento. Por tanto, si se requieren realizar políticas que busquen apoyar una distribución más equitativa de docentes en el sistema, incentivando a los docentes más calificados a trabajar en establecimientos vulnerables, estas deben enfocarse desde la elección del primer trabajo.

De este estudio se desprende que para lograr dicho objetivo, es relevante la formación inicial, ya que existen factores que estarían incidiendo en la elección del primer trabajo y las competencias de los profesores para desenvolverse en contextos más adversos. Además, se desprende la importancia de mejorar los sistemas que permiten un mejor encuentro entre la oferta y la demanda de docentes, para lo que se requiere adecuar y perfeccionar tanto los procesos de búsqueda del primer trabajo por parte de los egresados de pedagogía, como el proceso de búsqueda de docentes por parte de los establecimientos, que incluye el proceso de difusión, selección y elección de los docentes. Finalmente, y considerando el nuevo escenario de la BVP, la inserción los primeros años es un elemento clave para apoyar una distribución más equitativa de docentes en el sistema, aumentar efectividad, satisfacción laboral, etc. En ese sentido,

el diseño de una carrera docente que logre modificar la actual trayectoria laboral de los docentes, en especial, si el objetivo es lograr atraer y retener a docentes con excelentes calificaciones académicas en el sistema, y particularmente en establecimientos educacionales que atienden a niños y jóvenes de contexto vulnerable es fundamental. Por último, es necesario mejorar los mecanismos de inducción y ciertas condiciones laborales de los establecimientos más vulnerables.

A partir de este diagnóstico es que proponemos, para favorecer una mejor distribución de docentes en el sistema analizar y modificar un conjunto de diferentes propuestas de política pública así como relevar aquellas políticas que consideramos están apuntando en la dirección correcta en función de este objetivo. Tal como se puede ver en la figura 1, las políticas públicas debiesen apuntar a diferentes etapas de la trayectoria de formación y laboral de los docentes.

Figura 1. Condiciones que deberían modificarse para incentivar a que jóvenes con buenas calificaciones académicas trabajen en establecimientos de NSE bajo:



A continuación se detallan algunas de estas propuestas:

Formación Inicial:

- La formación inicial tiene un rol respecto a la distribución inicial de docentes en el sistema, pues estaría entregando pautas,- a nivel de los contenidos y herramientas entregadas, del tipo de valor que le otorgan al trabajar en determinada institución y donde priorizan que sus estudiantes realicen las prácticas profesionales-, que van

influyendo en el tipo de establecimientos que posteriormente priorizan los docentes al momento de buscar su primer empleo. Por ello es fundamental que las instituciones que forman a los docentes más calificados, formen estudiantes integrales que se puedan desempeñar en diferentes contextos. En ese sentido, deben fortalecer la enseñanza de estrategias para trabajar en contextos de mayor vulnerabilidad (i.e. trabajar en clases con muchos alumnos, pocos recursos materiales, alumnos de bajo rendimiento, alumnos con dificultades económicas), donde existe una debilidad actualmente en los programas de formación, e incentivar especialmente a que sus alumnos trabajen en los establecimientos más vulnerables. La actual BVP busca atraer a alumnos de buen rendimiento a las carreras de pedagogía. Una vez que egresan, los docentes deben trabajar en establecimientos subvencionados. Si bien esta política no tiene como objetivo modificar la formación inicial, probablemente las instituciones que reciban a un número considerable de becados tendrán que fortalecer la enseñanza de estrategias para que sus alumnos se puedan desempeñar adecuadamente en contextos más vulnerables. Sería conveniente incentivar más directamente dicho propósito.

- Las estrategias de formación para contextos de mayor vulnerabilidad en específico, no fue tema de esta investigación. Si se desprende la importancia de tener una formación transversal en estas estrategias, que abarque tanto los cursos como las prácticas. Y que además de los contenidos más técnicos, se trabaje también la mentalidad de los profesores y las altas expectativas con todos los alumnos. Otro elemento mencionado, es el de incluir en la formación el conocimiento adquirido por quienes si tienen experiencia en educación en contextos de mayor vulnerabilidad, así acercar la realidad a los conocimientos teóricos.
- Las prácticas profesionales también son un elemento muy relevante en este proceso de formación, permitiendo el contacto con establecimiento que atienden a alumnos de diversos contextos socioeconómicos y tipo de administración. Es importante que los estudiantes puedan tener prácticas bien evaluadas en establecimientos con un menor NSE, pues de este modo dejan de ser espacios poco conocidos y familiares, aumentando la probabilidad de que docentes que no estudiaron en este tipo de establecimiento opten en su primer trabajo por este tipo de contexto. Importante resaltar la calidad de las prácticas, ya que la evidencia empírica señala que el efecto de la práctica se da en la dirección correcta, cuando la práctica es de calidad y bien evaluada por el estudiante.
- Es necesario fortalecer los mecanismos de orientación en universidades sobre procesos y búsqueda de empleo para alumnos en vías de egreso. Por un lado, se puede entregar información práctica en términos de creación de currículum vitae, entrevistas y generación de contactos. Por otro lado, se podría generar redes amplias con diferentes tipos de establecimientos, para promover el trabajo y búsqueda de empleo en escenarios diversos. En esta línea, las ferias laborales que ofrecen una diversidad de alternativas, pueden ser muy relevantes.

Proceso de Búsqueda del Primer Trabajo:

- En relación al proceso de búsqueda hay que considerar que el principal mecanismo para buscar trabajo son las redes de contactos, lo que estaría limitando las opciones de que postulen docentes bien calificados a establecimientos con escasas redes que los vinculan con este tipo de docentes; como probablemente ocurre con los establecimientos más vulnerables. En efecto, en el estudio cualitativo los establecimientos municipales con bajo puntaje SIMCE señalan en mayor medida que reciben postulantes con menor calidad de su formación y que no tienen redes con buenas universidades. Para ampliar las opciones de estos establecimientos de acceder a docentes más calificados se propone elaborar un sitio web nacional para el reclutamiento docente, transparente, con información tanto de los postulantes como de los establecimientos que buscan docentes. Esto es aún más crucial si se considera que de acuerdo a los resultados del estudio, existe escasa elección por parte de los docentes sobre el tipo de establecimiento al que ingresan en su primer trabajo. La mayoría de los docentes en el estudio cualitativo señalaron que no discriminaban mayormente al momento de postular o elegir un trabajo, sino más bien postularon a todas las alternativas que se les presentaron y aceptaron el primer trabajo en que fueron aceptados. Lo anterior es corroborado por el estudio cuantitativo, donde se encontró que la mayoría recibió sólo una oferta de trabajo al momento de ingresar a su primer empleo. En ese sentido, el primer trabajo de los docentes va a depender mayormente de las redes e información que dispongan al momento de buscar trabajo, por lo que un sitio web con información sobre los diferentes establecimientos que reclutan docentes ampliará el abanico de opciones que actualmente tienen los docentes y con ello la posibilidad de que aquellos mejor calificados académicamente ingresen a establecimientos vulnerables.
- Respecto al proceso de postulación existe un mercado cuasi segmentado, ya que en los procesos de búsqueda de empleo existen oportunidades laborales que no están disponibles para todos los docentes al existir barreras tanto formales como informales. Al respecto, es notoria la baja capacidad de contratación del sector municipal, lo que es consistente con el decline de la matrícula de estudiantes en el tiempo, pero también con el hecho que el sector, por su protección asociada al Estatuto Docente, muestre escasa movilidad. Por ello es relevante en futuros estudios identificar estas barreras existentes en mayor profundidad y que diferentes iniciativas aporten a eliminarlas a lo largo del tiempo.

Proceso de Difusión, Selección y Elección de los Docentes:

- Si bien en los establecimientos existe un proceso de selección, éste no está sistematizado en casi la mitad de los casos (Grau et al., 2012) y varía mucho en los casos en que se busca docentes de remplazos. Es fundamental apoyar los procesos de difusión, selección y contratación de los establecimientos. En este sentido, resultaría interesante generar un portal con buenas prácticas de búsqueda, selección y contratación de docentes (para los establecimientos), y

orientación en el proceso de búsqueda (para los docentes). Esto permitiría clarificar los procesos de postulaciones y selección, y entregar información de calidad a establecimientos y docentes con menos redes de contacto. Para generar dicho portal es necesario desarrollar estudios que indaguen sobre buenas prácticas respecto a estos procesos, pues es un tema aún poco estudiado en nuestro país.

- A partir de lo encontrado en este estudio entre las buenas prácticas de selección se podría sugerir, por ejemplo, el realizar una clase de prueba, pues los establecimientos que lo tienen incluido dentro de sus procesos lo evalúan muy positivamente, al permitirles conocer mejor a los candidatos. Además no requiere necesariamente aumentar los costos de la selección, ya que el mismo personal del establecimiento puede llevarlo a cabo.
 - También es relevante entregar herramientas sobre el proceso de entrevistas, qué aspectos indagar del entrevistado, pautas ajustadas a diferentes cargos, alineamiento de expectativas y el clima de confianza que se debiese generar.
 - En el caso de los docentes, sería importante entregar herramientas respecto del tipo de información que podría ser relevante obtener en una entrevista. Según lo encontrado en el estudio, indagar respecto de temas como jornada, distribución de horas lectivas y no lectivas, beneficios adicionales, proyecto educativo, entre otros, podrían ser elementos importantes para aumentar la satisfacción de los docentes con su primer empleo.
- En esta misma línea, se propone que sea un indicador de calidad del establecimiento educacional el contar con sistemas de contratación que sean transparentes, con indicadores claros y que rinda cuentas a la comunidad escolar. Un establecimiento que realiza un buen sistema de contratación, debe además entregar información clara sobre el empleo disponible, condiciones laborales, proyecto educativo, etc.
 - Se propone realizar una investigación que permita identificar la magnitud de los nuevos docentes que ingresan por reemplazos, porque en caso que fuera un porcentaje relevante, tanto los establecimientos no se pueden programar como tampoco los posibles candidatos que estén interesados en cambiarse o encontrar trabajo. A su vez, el que estos docentes ingresan al establecimiento a través de procesos de selección menos rigurosos limita las posibilidades de seleccionar a buenos profesores.

Inserción Laboral:

- Es relevante incluir mecanismos de inducción y mentoría a practicantes y profesores en su primer año de empleo, especialmente aquellos que ingresan a establecimientos municipales o en contextos de mayor vulnerabilidad. Existe evidencia que estos mecanismos tienen efectos en retención, motivación de profesores, y resultados de aprendizaje de estudiantes (Ingersoll, 2011). Esto

está ausente del actual Proyecto de Ley de Carrera Docente, y por tanto podría ser un tema a discutir.

Es necesario mejorar tanto las condiciones salariales de los docentes, especialmente pensando en la atracción, movilidad y retiro del sistema educacional, así como los beneficios no salariales de los docentes que estarían relacionados con su satisfacción laboral y proyecciones laborales, y las horas no lectivas disponibles en su jornada. Ambos elementos están siendo considerados en el actual proyecto de Ley de Carrera Docente. De igual forma, hay que potenciar los elementos no pecuniarios, tales como el clima laboral y el liderazgo directivo, ya que no solo son elementos que afectan la efectividad del profesor, sino que su decisión de quedarse trabajando o no en un establecimiento. Esto se observa en los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo, especialmente para la búsqueda de un segundo trabajo. Elementos como clima laboral y liderazgo directivo comienzan a surgir como importantes para los docentes. En este sentido los proyectos de Plan de Formación de Directores de Excelencia y la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, apuntarían en la dirección correcta. Otro elemento muy relevante, es la posibilidad de colaborar entre pares, ya que podría generar beneficios tal como el aumento de la efectividad docente y disminución de la rotación. Por tanto, si bien actuales políticas estarían apuntando a contribuir a que los docentes mejor calificados académicamente estudien carreras de pedagogía e ingresen a establecimientos subvencionados, es esencial generar otros mecanismos complementarios para fomentar que esto se haga efectivo y que la distribución de docentes en el sistema sea más equitativa. En este sentido entonces es relevante generar información sobre los procesos de búsqueda y selección de empleo, mejorar las condiciones laborales en establecimientos y promover una formación inicial más integral, preparando a los docentes para trabajar en todo tipo de contextos y fomentando su acercamiento a establecimientos vulnerables.

Finalmente, sobre la importancia que tiene de la primera experiencia laboral en la trayectoria laboral futura del docente, es relevante que un alto porcentaje de docentes pretende permanecer en establecimientos de la misma dependencia donde están trabajando actualmente. En este sentido, resulta importante la implementación de estrategias de incentivo para que docentes efectivos trabajen en establecimientos vulnerables, y estrategias para promover su satisfacción, formación y permanencia en ese tipo de establecimientos. Como se ha mencionado, estrategias de inducción y acompañamiento, desarrollo de prácticas profesionales, y mejoramiento de prácticas de liderazgo y clima escolar dentro de los establecimientos pueden ser algunos elementos para promover la satisfacción y permanencia de docentes en establecimientos vulnerables.

11. Referencias

- Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Adams, A., Bondy, E. & Kuhel, K. (2005). Pre-Service Teacher Learning in an Unfamiliar Setting. *Teacher Education Quarterly*, 41 – 62.
- Athanases, S. Z. & Martin, K.J. (2006). Teaching and Learning Advocacy for Educational Equity in a Teacher Credential Program. *Teaching and Teacher Education*, 22, 627-646.
- Ballou, D. (1996). Do Public Schools Hire the Best Applicants? *Quarterly Journal of Economics*, 111(1), 97-134.
- Ballou, D. & Podgursky, M. (1997). Teacher pay and teacher quality. *Kalamazoo, MI: E. Upjohn Institute for Employment Research*.
- Ballou, D. & Podgursky, M. (1998). Teacher Recruitment and Retention in Public and Private Schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), 393-417.
- Balter, D. & Duncombe, W. (2005). Teacher Hiring Practices in New York State School Districts. *Center for Policy Research Rockefeller*. Recuperado de <http://www.maxwell.syr.edu/uploadedFiles/cpr/people/faculty/duncombe/teacher-hiring-report2-05.pdf>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo Hicieron los Sistemas Educativos con Mayor Desempeño del Mundo para Alcanzar sus Objetivos*. Santiago: PREAL.
- Bauder, H. (2001) Culture in the Labor Market: Segmentation Theory and Perspective of Place. *Progress in Human Geography*, 25(1), 37-52.
- Baugh, W.H. & J.A. Stone (1982). Mobility and wage equilibration in the educator labor market. *Economics of Education Review*, 2(3), 253-274.
- Behling, O., Labovitz, G. & Gainer, M. (1968). College Recruiting: A Theoretical Base. *Personnel Journal*, 47, 13-19.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2004). *Handbook of Instructional Leadership: How Successful Principals Promote Teaching and Learning*. Sage Publications.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2002). Initial matches, transfers, and quits: Career decisions and the disparities in average teacher qualifications across schools. *Working paper*.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2003a). Analyzing the Determinants of the Matching Public School Teachers to Jobs: Estimating Compensating Differentials in Imperfect Labor Markets. *NBER Working Paper N°9878*.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2003b). The Draw of Home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *NBER Working Paper N°9953*.

- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & 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., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). *The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decision*. Recuperado de <http://www.teacherpolicyresearch.org/portals/1/pdfs/teacherretentionadministrators22may2009.pdf>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M. & Wyckoff, J. (2011). The Role of Teacher Quality in Retention and Hiring: Using Applications to Transfer to Uncover Preferences of Teachers Abstract. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 88-110.
- Brewer, D. J. (1996). Career paths and quit decisions: Evidence from teaching. *Journal of Labor Economics*, 14, 313–339.
- Buehler, J., Ruggles Gere, A., Dallavis, C. & Shaw Haviland, V. (2009). Normalizing the Fraughtness: How Emotion, Race, and School Context Complicate Cultural Competence. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 408–418.
- Burant, T. A. & Kirby, D. (2002). Beyond Classroom Based Early Field Experiences: Understanding an “Educative Practicum” in an Urban School and Community. *Teaching and Teacher Education*, 18, 561–575.
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Temas de la agenda Pública, Centro de Políticas Públicas, P. Universidad Católica de Chile. Chile. Año 6 / No 42 / enero 2011.
- 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*. Proyecto FONIDE N°FS511082-2010. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cannata, M. (2008). Charter Schools and the Teacher Job Search in Michigan, Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Cannata, M. (2010). Understanding the Teacher Job Search Process: Espoused Preferences and Preferences Use. *Teachers College Record*, 112(12), 2889-2934.
- Carnoy, M., Brodziak, I., Luschei, T., Beteille, T. y Loyalka, P. (2009). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Do Countries Paying Teachers Higher Relative Salaries Have Higher Student Mathematics Achievement?* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA): Amsterdam. Recuperado de www.iea.nl.
- Clotfeter, C., Ladd, H., Vigdor, J. & Díaz, A. (2004). Do School Accountability Systems Make It More Difficult for Low Performing Schools to Attract and Retain High Quality Teachers? *Journal of Policy Analysis and Management*, 23, 251-271.

- Corvalán, J, Elacqua, G & Salazar, F. (2010). *El Sector Particular Subvencionado en Chile. Tipologización y Perspectivas frente a las Nuevas Regulaciones*. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn341.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Cross, B. (2003). Learning or Unlearning Racism: Transferring Teacher Education Curriculum to Classroom Practices. *Theory Into Practice*, 42(3), 203–209.
- Donaldson, M. L. & Johnson, S. M. (2010). The Price of Misassignment: The Role of Teaching Assignments in Teach For America Teachers' Exit from Low-Income Schools and the Teaching Profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 299–323.
- Dolton, P. J. (1990). The Economics of UK Teacher Supply: The Graduate's Decision, *The Economic Journal*, 100, 91-104.
- Dolton, P. J. (2006). Teacher Supply. In Gary Sykes, Barbara Schneider, *Handbook of Education Policy Research*, 596-612.
- Dolton, P. J. & Van der Klaauw, W. (1999). The turnover of teachers: A competing risks explanation. *Review of Economics and Statistics*, 81 (3), 543-552.
- Downey, J. A. & Cobbs, G. A. (2007). "I Actually Learned a Lot from This": A Field Assignment to Prepare Future Preservice Math Teachers for Culturally Diverse Classrooms. *School Science and Mathematics*, 107(1), 391–403.
- Esch, C. E., Chang-Ross, C. M., Guha, R., Humphrey, D. C., Shields, P. M., Tiffany-Morales, J. D., Wechsler, M. E. & Woodworth, K. R. (2005). *The Status of the Teaching Profession 2005*, Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- Figlio, D. (1997). Teacher Salaries and Teacher Quality, *Economics Letters*, 55, pp. 267-271.
- Flyer, F. y S. Rosen (1997). The New Economics of Teachers and Education, *Journal of Labor Economics*, 15(1), pp. 104-S139.
- Freedman, S. & Appleman, D. (2009). "In It for the Long Haul": How Teacher Education Can Contribute to Teacher Retention in High-Poverty, Urban Schools. *Journal of Teacher Education*, Vol. 60, Number 3.
- Goldhaber, D. (2008). Teachers Matter, But Effective Teacher Quality Policies are Elusive. In H. F. Ladd & E. B. Fiske (Ed.), *Handbook of Research in Education Finance and Policy* pp.146-165 New York: Routledge.
- Grande, M., Burns, B., Schmidt, R., & Marable, M. (2009). Impact of a Paid Urban Field Experience on Teacher Candidates' Willingness to Work in Urban Schools. *The Teacher Educator*, 44, 188-203.
- Grau, F., Maturana, C., Peterson, M. & Valenzuela, C. (2012). *Cómo los Establecimientos Educativos Escogen a sus Docentes. Estudio de los Procesos de Difusión, Selección y Contratación de los Docentes en la Región Metropolitana*. Reporte para Ingeniería Propone. Recuperado de

<http://www.cai.cl/ingenieriapropone/trabajos-finales-de-los-grupos-de-investigacion/>

- Grenne, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Greenwald, R., Hedges, L. & Laine, R. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement, *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396 (EJ 596 389).
- Hanushek, E. & Rivkin, S., (2006). School Quality and the Black-White Achievement Gap, *NBER Working Papers No. 12651*, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Hanushek E. & Rivkin, S. (2010). Constrained Job Matching: Does Teacher Job Search Harm Disadvantaged Urban Schools? *NBER Working Papers No. 15816*, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Hanushek, E., Kain, J., & Rivkin, S. (2004). Why Public Schools Lose Teachers. *Journal of Human Resources* 39(2), 326-254
- Hanushek, E.A. (2010). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *NBER, Working Paper* 16606.
- Haycock, K., (2006). *Achievement in America: Can we Close the Gaps*. Testimony before the U.S. House of Representatives Committee on Education and the Workforce.
- Heckman, J. (2010). La Economía y Psicología del Desarrollo Humano en Contextos de Inequidad. *Serie de la Agenda Pública*, N°35, Centro de Políticas Públicas UC.
- Hill, P., Phelps, S. & Friedland, E. S. (2007). Preservice Educators' Perceptions of Teaching in an Urban Middle School Setting: A Lesson from the Amistad. *Multicultural Education*, 15(1), 33-37.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. & Smith, T. (2003). The Wrong Solution to Teacher Shortage, *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Ingersoll, R. & Smith, T., (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NAASP Bulletin*, 88 (638) 28-40.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research* Vol. 81, pp. 201-233.
- Johnson, S. & Birkeland, S. (2003) The Schools that Teachers Choose, *Educational Leadership* 60.8 2003: 20. Professional Development Collection Web 8 June 2012.
- Johnson, S. M., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E. & Donaldson, M. L. (2004). The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High Income and Low-Income Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(61). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n61/>.

- Jorissen, K. T. (2003). Successful career transitions: Lessons from urban alternate route teachers who stayed. *The High School Journal*, 86(3).
- Kuhn, P. & Skuterud, M. (2000). Job search methods: Internet vs. traditional. *Monthly Labor Review*, 123(10), 3–11.
- Kirchhoff, A. & Lawrenz, F. (2011). The Use of Grounded Theory to Investigate the Role of Teacher Education on STEM Teachers' Career Paths in High-Need Schools, *Journal of Teacher Education*, May/June 2011 62: 246-259.
- Lankford, H., S. Loeb & J. Wyckoff (2002). Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62.
- Lara, B.; Mizala, A. & Repeto, A. (2010) Una Mirada a la Efectividad de los Profesores en Chile. Seminario sobre efectividad de los profesores, CEP, 15 de Junio 2010.
- Levin, J. & Quinn, M. (2003). Missed Opportunities: How We Keep High-Quality Teachers out of Urban Classrooms, *Report The New Teachers Project*.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. *New York: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education*.
- Lin, N., Ensel, W. M., & Vaughn, J. C. (1981). Social Resources and Strength of Ties: Structural Factors in Occupational Status Attainment. *American Sociological Review*, 46(4), 393-405.
- Liu, E., Kardos, S. (2002). *Hiring and Professional Culture in New Jersey Schools*, Report Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.
- Liu, E., Johnson, S. (2006). New Teachers' Experiences of Hiring: Late, Rushed, and Information-Poor, *Educational Administration Quarterly* 42: 324-360
- Loeb, S; Reininger, M. (2004). *Public Policy and Teacher Labor Markets: What We Know and Why It Matters*. East Lansing, MI: The Education Policy Center at Michigan State University.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., and Luczak, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools, *Peabody Journal of Education*, 80:3,44 -70.
- Loeb, S. y Beteille, T. (2009). Teacher Quality and Teacher Labor Markets. En: Gary Sykes, Barbara Schneider, David N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* pp.596-612.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., and Marks, H. M. (1996). School wide Professional Development. En: F. Newmann and Associates, *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*, 170–203. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maier, A., y Youngs, P. (2009). Teacher Preparation Programs and Teacher Labor Markets: How Social Capital May Help Explain Teachers' Career Choices. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 393-407.

- Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: Características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica. Presentado en Congreso interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago.
- Meckes, L. y Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, 20 (30). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1017>
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8, 362–376.
- Murnane, R. & Olsen, R. (1990). The Effects of Salaries and Opportunity Costs on Duration in Teaching: Evidence from North Carolina, *Journal of Human Resources*, 25(1), pp. 106-124.
- Murnane, R. (1996). Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers, in E. Hanushek and D. Jorgenson (eds.), *Improving America's Schools: The Role of Incentives*, National Academy Press, Washington, D.C.
- Murnane, R., & Steele, L. (2007). What is the Problem: The Challenge of Providing Effective Teachers of All Children, *The Future Children*, 17(1) 15-43.
- Nickell, S. & G. Quintini (2002). The Consequences of the Decline in Public Sector Pay in Britain: A Little Bit of Evidence, *The Economic Journal*, 112, 107-118.
- OECD (2004). *Reviews of National Policies for Education: Chile*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Teacher Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, France: OECD Publishing.
- Paredes, R. y Ramírez, M. (2012). Selección Adversa en la Educación Chilena. (Tesis de Magíster) Facultad de Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Petronglo, B. & C. Pissarides (2001). Looking into the Black Box: A Survey of the Matching Function. *Journal of Economic Literature*, 39(2), 390–431.
- Porter, J., Lumerman, A., Zucker, L & Brewer, M. (1996). Social Networks, Learning, and Flexibility: Sourcing Scientific Knowledge in New Biotechnology Firms. *Organization Science*, 7 (4), 428-443
- Pounder, D. & Merrill, R (2001). Job Desirability of the High School Principalship: A Job Choice Theory Perspective. *Educational Administration Quarterly* 37, 27-57.
- Reid, G. L. (1972). Job search and the effectiveness of job-finding methods. *Industrial and Labor Relations Review*, 25, 479–495.
- Rivkin, S., Hanushek, E. A. & Kain, J. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2): 417–458.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, *American Economic Review*, Papers and Proceedings, May 2004.

- Rogerson, R., Shimer R. & Wright, R. (2005). Search Theoretic Models of the Labor Market: A Survey, *Journal of Economic Literature* XLIII, 959-988.
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). *Círculo de Segmentación del Sistema Educativo Chileno: Destino Laboral de los Egresados de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago: CEPPE.
- Sanders, W.L. & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement, Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sclafidi, B., Stinebrickner, T. & Sjoquist, D. L. (2007). Race, poverty and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145-159.
- Steckler, A., McLeroy, K., Goodman, R., Bird, S., McCormick, L. (1992). Toward Integrating Qualitative and Quantitative Methods: An Introduction. *Health Education Quarterly*, 19:1-8.
- Stinebrickner, T. (2001). A Dynamic Model of Teacher Labor Supply, *Journal of Labor Economics*, 19(1), 196-230.
- Strunk, K. O., & Robinson, J. P. (2006). Oh, Won't You Stay: A Multilevel Analysis of the Difficulties in Retaining Qualified Teachers. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 65-94.
- Toledo, G., Puentes E. y Valenzuela, P. (2010a). *Calidad docente y logro escolar: enfrentando el problema de ordenamiento no aleatorio entre características de profesores y alumnos*. Tesis para optar al grado de Magíster en Economía. Facultad de Economía y Negocios Escuela de Postgrado Economía y Negocio. Universidad de Chile.
- Toledo, G., Puentes E. y Valenzuela (2010b). *Los Profesores ¿Hacen la Diferencia?: Una Aproximación desde la Beca de Alumnos Destacados en Pedagogía*. Seminario de Título Ingeniero Comercial Mención Economía, Facultad de Economía y Negocios Escuela de Postgrado Economía y Negocio. Universidad de Chile.
- Winter, P., Ronau, R. & Munoz, M. (2004). Evaluating Urban Teacher Recruitment Programs: An Application of Private Sector Recruitment Theories. *Journal of School Leadership*, 14(1), 85-104.
- Wößmann, L. (2003). Specifying Human Capital. *Journal of Economic Surveys* 17: 239-270.
- Wolter, S. y S. Denzler (2003). Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland, *Discussion Paper No. 733*, Institute for the Study of Labor, Bonn.
- Young, I. P. & Heneman, H. G. (1986). Predictors of Interviewee Reactions to the Selection Interview, *Journal of Research and Development in Education*, 19, 29-36.
- Young, I. P., Place, A. W., Rinehart, J. S., Jury, J. C., & Baits, D. F. (1997). Teacher Recruitment: A Test of the Similarity-Attraction Hypothesis for Race and Sex. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 86-106.

Young, I. P., Rinehart, J. S. & Place, A. W. (1989). Theories for Teacher Selection: Objective, Subjective, and Critical Contact. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 329-336.

12. Anexos

Anexo 1. Descripción del primer empleo según características de los docentes, usando Base de Idoneidad Docente

Tabla A 1: Distribución de menciones según dependencia*

	Municipal	Part. Subvencionado	Part. Pagado	Total	N
Matemáticas	20.22	52.81	29.97	100	89
Lenguaje	26.19	47.62	26.19	100	126
Ciencias naturales	15.38	46.15	38.46	100	26
Ciencias sociales	16.22	37.84	45.95	100	37
Computación	10.00	40.00	50.00	100	10
Ed. Física	6.67	66.67	26.67	100	15
Ed. Música	16.67	33.33	50.00	100	6
Artes plásticas	28.57	14.29	57.14	100	7
Ed. Tecno.	35.29	29.41	35.29	100	17
Religión	22.22	55.56	22.22	100	18
Trastornos	25.49	58.82	15.69	100	51
Idioma**	15.79	31.58	52.63	100	38
Intercultural	N/A	N/A	N/A	N/A	0
Administración	0	100	0	100	1
Curriculum	0	100	0	100	2
Sin mención	21.90	51.59	26.41	100	347

*En la encuesta cada profesor puede reportar múltiples menciones, asociadas tanto al primer título recibido o al segundo. En esta tabla se incluyen todas las menciones reportadas tanto en el primer como en el segundo título.

**Inglés, francés, alemán u otros idiomas.

Tabla A 2: Puntaje de profesores en la prueba INICIA según grupo socioeconómico del colegio que los emplea por primera vez

INICIA	Grupo Socio Económico*			
	Alto	Medio	Bajo	Total
Bajo el percentil 75	33.33	57.14	75.00	55.07
En percentil 75 en algún eje o total	66.67	42.86	25.00	44.93
Total	100	100	100	100
N	24	21	24	69

*Esta variable se obtiene de los datos SIMCE en cuarto básico. Se categoriza la variable original GRUPO en tres categorías, la categoría Medio Alto se agrupa con Alto, la categoría Medio Bajo se agrupa con Bajo y la categoría Medio se mantiene con los mismos casos en la nueva variable.

Tabla A 3: Promedio puntaje SIMCE 4 básico lenguaje según puntaje INICIA

	Puntaje SIMCE lenguaje 4º básico del establecimiento de primer empleo	
Puntaje INICIA	Promedio	Desv. Estándar
Bajo el perc. 75	263.55	22.53
En perc. 75 en algún eje o total	272.27	28.49
Total N	68	

Tabla A 4: Promedio prueba SIMCE lenguaje 2011 en cuarto básico de establecimientos de la RM y de establecimientos con al menos un profesor nuevo.

	Promedio general establecimientos RM			Promedio establecimientos RM que contrataron al menos un profesor		
Promedio SIMCE lenguaje	Promedio	Desv. Estándar	N colegios	Promedio	Desv. Estándar	N colegios
Municipal	248.46	22.62	547	248.74	21.80	148
Subvencionado	264.48	22.29	982	267.39	20.16	338
Particular Pagado	295.31	17.43	161	295.39	17.40	46

Figura A 1: Horas de contrato en el primer empleo de profesores de Enseñanza Básica en la región Metropolitana, según tipo de dependencia del establecimiento

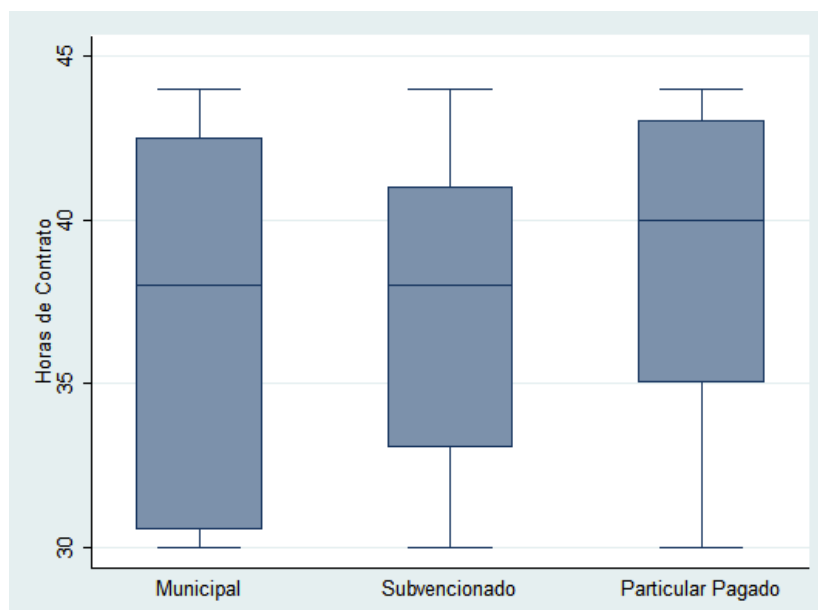


Tabla A 5: Función principal del profesor según dependencia (%)

	Municipal	Part. Subvencionado	Part. Pagado	Total
Docente de aula	73.19	83.33	89.27	82.57
Otra función ²⁴	26.81	16.67	10.73	17.43
Total	100	100	100	100
N	276	612	317	1205

²⁴ Otras funciones pueden ser: planta técnico-pedagógica, planta directiva, director(a)/profesor encargado, jefe unidad técnico-pedagógica, inspector general, orientador, otra función en el establecimiento, otra función fuera del establecimiento.

Anexo 2. Descripción del primer empleo según características de los docentes, usando Encuesta Longitudinal Docente

Un análisis descriptivo de las las características sociodemográficas, los estudios secundarios, estudios superiores, las capacitaciones y el nivel de vocación de quienes se emplean por primera vez en cada tipo de establecimiento y por NSE, se presenta en este Anexo.

Adicionalmente, para estudiar en detalle qué características de los docentes varían significativamente entre distintos tipos de establecimientos se estiman modelos probabilísticos para la probabilidad de ingresar a trabajar en cada tipo de dependencia o establecimiento con diferente NSE. Estos modelos no permiten medir causalidad sin embargo, sí entrega información respecto a las correlaciones entre características de los docentes y su primer trabajo (controlando por todas las otras dimensiones).

Finalmente, el análisis describe los beneficios pecuniarios y no pecuniarios que reciben los docentes que se emplean por primera vez en colegios Municipales, particulares subvencionados o particulares, así como los docentes y sus condiciones laborales de los con alto y bajo rendimiento en la Prueba de Selección universitaria (PSU).

1. Características de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia

A continuación se presentan algunas tablas que describen las características sociodemográficas, los estudios secundarios, estudios superiores, las capacitaciones y el nivel de vocación de quienes se emplean por primera vez en cada tipo de establecimiento y por NSE.

a) Características sociodemográficas de los docentes

Tabla A 6: Características Sociodemográficas de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia

	Todos	Municipal	Particular Subvencionado	Particular
Mujer	73.77% (0.024)	61.49% (0.056)	75.40% (0.030)	81.07% (0.042)
Soltero/a	42.71% (0.026)	47.42% (0.054)	42.99% (0.034)	33.98% (0.053)
Tiene Hijos	25.56% (0.022)	27.02% (0.041)	25.28% (0.028)	23.28% (0.053)
Creció en un Hogar con Mala Situación Socioeconómica(1)	21.76% (0.022)	26.56% (0.045)	23.32% (0.029)	10.44% (0.031)
Observaciones	605	186	310	100

Notas: Estimaciones con pesos. Errores estándar en paréntesis (1) Esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del

hogar donde creció, se incluye a todos quienes declaran haber crecido en un hogar con una muy mala o mala situación socioeconómica.

Respecto a las características sociodemográficas, se observa que en colegios municipales un alto porcentaje de quienes ingresan a trabajar son hombres, solteros, con hijos y declaran provenir de un hogar con mala situación socioeconómica. En colegios particulares subvencionados en cambio, el número de hombres, solteros, con hijos y que declaren provenir de un hogar con mala situación socioeconómica es muchísimo menor y en colegios particulares bajan aún más.

Adicionalmente, para estudiar en detalle qué características de los docentes varían significativamente entre distintos tipos de establecimientos se estima un modelo Logit Multinomial para la probabilidad de ingresar a trabajar en cada tipo de dependencia. Este modelo no permite medir causalidad sin embargo, sí entrega información respecto a las correlaciones entre características de los docentes y su primer trabajo (controlando por todas las otras dimensiones).

Los resultados indican que efectivamente los docentes solteros tienen menores probabilidades de emplearse en colegios particulares que en colegios particulares subvencionados. Sin embargo, las otras variables no aparecen como significativas.

Tabla A 7: Probabilidad de Entrar a Trabajar (Primer Trabajo) a Cada tipo de Dependencia (Logit Multinomial)

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular
	(1)	(2)	(3)
Mujer	-0.321 (0.256)	0 (0)	-0.0463 (0.396)
Soltero/a	-0.152 (0.231)	0 (0)	-0.627** (0.312)
Número de Hijos	0.0259 (0.269)	0 (0)	-0.134 (0.388)
Tiene Hijos	0.147 (0.444)	0 (0)	-0.103 (0.665)
Proviene de un hogar con mala situación socioeconómica	-0.233 (0.267)	0 (0)	-0.261 (0.409)
Rinde PAA/PSU	1.248** (0.622)	0 (0)	1.381 (0.996)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.536* (0.275)	0 (0)	0.174 (0.345)
Estudios Superiores en Educación(1)	-1.328 (0.890)	0 (0)	-3.249** (1.563)
Estudios Superiores en Otra Área(1)	-1.079 (0.827)	0 (0)	-1.986 (1.590)
Estudia en Universidad Acreditada	0.475* (0.263)	0 (0)	0.337 (0.370)
Estudios Vespertinos(2)	-0.000715 (0.331)	0 (0)	0.228 (0.481)
Estudios Algunos Días a la Semana(2)	-0.381 (0.462)	0 (0)	-16.32 (1,883)
Estudios en Párvulo	-0.130 (0.988)	0 (0)	-0.147 (1.186)
Estudios en Básica	-0.169 (0.453)	0 (0)	1.088** (0.549)
Estudios en Media	-0.542 (0.434)	0 (0)	1.609*** (0.600)
Estudia Colegio P. Subvencionado(3)	-0.559** (0.234)	0 (0)	0.0126 (0.350)
Estudia Colegio Particular(3)	-0.322 (0.391)	0 (0)	2.206*** (0.407)
Estudia Colegio Otro(3)	0.654 (0.743)	0 (0)	1.679* (1.016)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.00116 (0.247)	0 (0)	0.149 (0.342)
Repite Enseñanza Media	0.273 (0.370)	0 (0)	-0.480 (0.567)
Capacitación Educación	-0.559 (0.517)	0 (0)	-1.319* (0.755)
Postítulo	-1.533 (1.266)	0 (0)	1.232 (1.238)
Magíster	-0.546 (1.891)	0 (0)	16.69 (903.2)
Pasantía en el Extranjero	-15.96 (9,636)	0 (0)	2.541 (1.630)
Pasantías en Chile	-15.71 (9,805)	0 (0)	-0.0406 (4.273)
Quería estudiar pedagogía en 4to medio	-0.672*** (0.246)	0 (0)	-0.583* (0.326)
Constante	2.551 (2.331)	0 (0)	-0.340 (3.379)
Observaciones	550	550	550

Notas: (1) Categoría base no tiene estudios.(2)Categoría base estudia en modalidad diurna.(3)Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad al cuadrado, nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo

básica media CH y media TP). Además se incluyen efectos fijos por años. Errores estándar en paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

b) Estudios Secundarios

Tabla A 8: Estudios Secundarios de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia

	Todos	Municipal	Particular Subvencionado	Particular
Estudia en Colegio Municipal	42.65% (0.026)	56.72% (0.052)	45.41% (0.035)	18.31% (0.040)
Estudia Colegio P. Subvencionado	41.69% (0.026)	33.81% (0.048)	46.27% (0.035)	30.63% (0.055)
Estudia Colegio Particular	14.00% (0.017)	6.89% (0.023)	7.32% (0.016)	47.74% (0.060)
Altas NEM (sobre 6.0)	33.52% (0.025)	27.58% (0.044)	34.94% (0.034)	33.27% (0.056)
Repite Enseñanza Media	10.79% (0.019)	20.29% (0.058)	9.09% (0.022)	7.63% (0.031)
Observaciones	605	186	310	100

Notas: Estimaciones con pesos. Errores estándar en paréntesis

Respecto a los estudios secundarios se observa que la dependencia del colegio en el cual estudiaron su secundaria es determinante en la elección de su primer trabajo, optando generalmente por un establecimiento de igual dependencia. Estos resultados se ven confirmados en el modelo logit multinomial.

Además, se observa que quienes repiten enseñanza media se emplean por primera vez en mayor proporción en colegios municipales que en colegios particulares subvencionados o particulares. Lo contrario ocurre con docentes que tienen altas notas de enseñanza media. Ahora bien, estas variables no son significativas en el modelo logit multinomial.

c) Educación Superior

Tabla A 9: Educación Superior de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia

	Todos	Municipal	Particular Subvencionado	Particular
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	22.43% (0.020)	16.38% (0.034)	20.01% (0.024)	38.32% (0.060)
No Tiene Estudios Superiores	1.22% (0.004)	2.57% (0.011)	0.97% (0.005)	0.81% (0.008)
Estudios Superiores en Educación	90.15% (0.015)	85.00% (0.030)	91.61% (0.019)	89.90% (0.045)

Estudios Superiores en Otra Área	8.63%	12.44%	7.42%	9.29%
	(0.015)	(0.028)	(0.018)	(0.045)
Estudia en Universidad Acreditada	71.07%	67.44%	71.59%	72.92%
	(0.023)	(0.049)	(0.030)	(0.055)
Estudios Diurnos	80.33%	84.51%	75.35%	94.64%
	(0.022)	(0.034)	(0.031)	(0.020)
Estudios Vespertinos	10.19%	9.05%	11.74%	5.36%
	(0.015)	(0.023)	(0.022)	(0.020)
Estudios Algunos Días a la Semana	9.48%	6.44%	12.92%	0.00%
	(0.018)	(0.027)	(0.026)	(0.000)
Estudios en Párvulo	10.28%	9.61%	7.10%	21.92%
	(0.014)	(0.026)	(0.013)	(0.051)
Estudios en Básica	41.17%	36.53%	45.80%	30.27%
	(0.027)	(0.057)	(0.035)	(0.056)
Estudios en Media	37.42%	40.20%	35.29%	41.83%
	(0.025)	(0.055)	(0.031)	(0.057)
Observaciones	605	186	310	100

Notas: Estimaciones con pesos. Errores estándar en paréntesis

Los resultados indican que docentes con alto puntaje PAA/PSU y que estudiaron en una universidad acreditada se emplean en mayor proporción en colegios particulares que en particulares subvencionados y municipales. Lo anterior se confirma en el modelo logit multinomial, docentes con un alto puntaje PAA/PSU tienen menores probabilidades de emplearse en colegios municipales que en colegios particulares subvencionados.

Además, se observa que docentes con estudios en párvulo ingresan en mayor proporción a colegios particulares, docentes con estudios en básica ingresan en mayor proporción a colegios particulares subvencionados y aquellos con estudios en media ingresan en mayor proporción a colegios particulares. Ahora bien, una vez que se controla por una serie de dimensiones, los resultados del modelo logit multinomial indican que docentes que estudiaron educación media o básica tienden a entrar a trabajar más a colegios particulares que a colegios particulares subvencionados, en comparación con docentes que estudiaron educación de párvulos.

Se observa que un alto porcentaje de quienes ingresan a colegios particulares subvencionados tienen estudios en educación. El modelo logit multinomial confirma este resultado e indica que docentes con estudios superiores en educación tienen mayores probabilidades de emplearse en colegios particulares subvencionados que en colegios particulares.

d) Posgrados, Capacitaciones y Pasantías

Tabla A 10: Posgrados, Capacitaciones y Pasantías de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia

	Todos	Municipal	Particular Subvencionado	Particular
Capacitación Educación	6.46% (0.013)	2.77% (0.013)	8.22% (0.018)	3.71% (0.022)
Postítulo	1.99% (0.008)	0.20% (0.002)	2.67% (0.012)	1.36% (0.010)
Magíster	0.59% (0.003)	0.20% (0.002)	0.36% (0.004)	1.92% (0.014)
Pasantía en el Extranjero	0.66% (0.004)	0.00% (0.000)	0.45% (0.004)	2.23% (0.014)
Pasantía en Chile	0.81% (0.006)	0.00% (0.000)	0.96% (0.010)	1.13% (0.011)
Observaciones	605	186	310	100

Notas: Estimaciones con pesos. Errores estándar en paréntesis. Se consideran solamente las capacitaciones, posítulos, magister y pasantías realizadas antes de ingresar al primer trabajo entre 2003 y 2009.

Respecto a las capacitaciones es posible observar que en colegios particulares subvencionados un mayor porcentaje de los docentes tiene estudios previos de postítulo o capacitaciones en educación. De hecho, el modelo logit multinomial confirma que docentes que se capacitan en educación entran en menor proporción a colegios particulares que a colegios particulares subvencionados.

En colegios particulares en cambio, un mayor porcentaje tiene estudios previos de magister y pasantías ya sea en Chile o en el extranjero.

e) Vocación

Tabla A 11: Vocación de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia

	Todos	Municipal	Particular Subvencionado	Particular
Quería estudiar pedagogía en 4to medio	34.97% (0.026) 6	34.72% (0.056) 2	37.12% (0.034) 3	26.89% (0.052) 1
Con puntaje pedagogía primera prioridad	61.06% (0.028) 479	68.96% (0.051) 136	59.84% (0.037) 253	57.30% (0.061) 90

Notas: Estimaciones con pesos. Errores estándar en paréntesis

Para tener una proxy de vocación se toman dos preguntas de la ELD. Si los docentes querían estudiar pedagogía en cuarto medio y si una vez que tuvieron sus puntajes

postularon a pedagogía como primera opción. Se observa que en colegios particulares subvencionados un mayor porcentaje de los docentes parece haber estudiado educación por vocación, no así en colegios particulares. El modelo logit multinomial confirma que docentes con mayor “vocación” tienen mayores probabilidades de emplearse en colegios particulares subvencionados que en colegios municipales o particulares.

2. Características de los Docentes que Ingresan a Trabajar según nivel socioeconómico promedio del establecimiento.

Para este análisis se cuenta con una muestra de 461 docentes para los cuáles existe información respecto al nivel socioeconómico del colegio al cuál ingresaron. De estos, un 8% ingresó a un colegio nivel A, un 36% a un colegio nivel B, un 26% a un colegio nivel C, un 16% a un colegio nivel D y un 13% a un colegio nivel E²⁵.

Adicionalmente, para estudiar en detalle qué características de los docentes varían significativamente entre distintos tipos de establecimientos se estima un modelo Probit Ordenado para la probabilidad de entrar a trabajar a cada tipo de dependencia. En este caso, la variable dependiente es el NSE del establecimiento al que ingresa a trabajar el profesor (va de A a E, siendo E la categoría más alta).²⁶

Tabla A 12: Probabilidad de Entrar a Trabajar (Primer Trabajo) a Cada tipo de Dependencia (Oprobit)

	A (1)	B (2)	C (3)	D (4)	E (5)
Mujer	-0.00897	-0.0293	0.00770	0.0163	0.0143

²⁵ Existen pocas observaciones que describan el NSE del establecimiento al cual ingresa a trabajar el docente. Esto porque los datos de NSE no están disponibles para todos los niveles ni años, debido al esquema de aplicación de la prueba SIMCE. Para determinar el NSE de cada establecimiento se optó por asignar el NSE de octavo o cuarto básico (según estuviesen disponibles) a profesores de básica y puntajes de segundo medio a profesores de media. Los educadores de párvulos, en gran parte de los casos, trabajan en un establecimiento sin número identificador (rbd), por lo que no se les puede asociar información del SIMCE.

²⁶ Para la interpretación de los resultados es importante notar que la suma vertical de los efectos marginales para cada variable suma 0. Así cuando una variable tiene efecto marginal positivo implica que tiene que haber otra variable con un efecto marginal negativo.

	(0.0115)	(0.0362)	(0.0102)	(0.0202)	(0.0174)
Soltero/a	0.0163	0.0538	-0.0138	-0.0299	-0.0265
	(0.0107)	(0.0335)	(0.00925)	(0.0189)	(0.0166)
Número de Hijos	0.00484	0.0163	-0.00404	-0.00901	-0.00806
	(0.0116)	(0.0391)	(0.00976)	(0.0217)	(0.0194)
Tiene Hijos	-0.0117	-0.0416	0.00917	0.0229	0.0213
	(0.0181)	(0.0670)	(0.0132)	(0.0367)	(0.0355)
Proviene de un hogar con mala situación socioeconómica	0.00356	0.0117	-0.00304	-0.00651	-0.00575
	(0.0117)	(0.0377)	(0.0102)	(0.0210)	(0.0183)
Rinde PAA/PSU	0.0260**	0.167***	-0.0550***	-0.0948***	-0.0792***
	(0.0124)	(0.0408)	(0.0192)	(0.0250)	(0.0202)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.0260***	0.119	-0.00923	-0.0625*	-0.0728
	(0.00999)	(0.0734)	(0.00959)	(0.0367)	(0.0558)
Estudios Superiores en Educación(1)	0.0294	-0.0989**	0.0173**	0.0537**	0.0538**
	(0.0234)	(0.0391)	(0.00694)	(0.0214)	(0.0237)
Estudios Superiores en Otra Área(1)	0.00797	0.127	-0.0133	-0.0674	-0.0755
	(0.0384)	(0.126)	(0.00882)	(0.0636)	(0.0905)
Estudia en Universidad Acreditada	0.0105	0.0251	-0.00704	-0.0140	-0.0120
	(0.0109)	(0.114)	(0.0355)	(0.0639)	(0.0527)
Estudios Vespertinos(2)	0.00873	0.0369	-0.00829	-0.0203	-0.0188
	(0.0168)	(0.0396)	(0.00823)	(0.0218)	(0.0208)
Estudios Algunos Días a la Semana(2)	0.0654*	0.0273	-0.00776	-0.0153	-0.0130
	(0.0383)	(0.0488)	(0.0157)	(0.0275)	(0.0224)
Estudios en Párvulo	0.124	0.134***	-0.0642*	-0.0797**	-0.0558***
	(0.200)	(0.0472)	(0.0375)	(0.0313)	(0.0179)
Estudios en Básica	-0.0280*	0.166**	-0.116	-0.109	-0.0658**
	(0.0162)	(0.0742)	(0.157)	(0.0843)	(0.0329)
Estudios en Media	-0.0618***	-0.103*	0.0199*	0.0561*	0.0548
	(0.0220)	(0.0622)	(0.0105)	(0.0337)	(0.0361)
Estudia Colegio Subvencionado(3)	-0.0111	-0.193***	0.0476***	0.107***	0.101***
	(0.0102)	(0.0567)	(0.0173)	(0.0328)	(0.0329)
Estudia Colegio Particular(3)	-0.0483***	-0.0382	0.00899	0.0211	0.0193
	(0.0102)	(0.0355)	(0.00817)	(0.0196)	(0.0182)
Estudia Colegio Otro(3)	-0.0370***	-0.258***	-0.0190	0.125***	0.201***
	(0.0102)	(0.0435)	(0.0237)	(0.0217)	(0.0522)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.00481	-0.221**	-0.0258	0.105***	0.179
	(0.0105)	(0.0892)	(0.0503)	(0.0317)	(0.117)
Repite Enseñanza Media	-0.0144	-0.0165	0.00394	0.00910	0.00825
	(0.0135)	(0.0366)	(0.00848)	(0.0202)	(0.0185)
Capacitación Educación	0.0129	-0.0557	0.00967	0.0302	0.0301
	(0.0257)	(0.0592)	(0.00670)	(0.0317)	(0.0351)
Postítulo	-0.00605	0.0384	-0.0118	-0.0216	-0.0179
	(0.0365)	(0.0678)	(0.0251)	(0.0388)	(0.0298)
Magíster	0.141	-0.0218	0.00465	0.0120	0.0112
	(0.204)	(0.141)	(0.0252)	(0.0766)	(0.0755)
Pasantía en el Extranjero	-0.0410***	0.172***	-0.129	-0.116	-0.0685**
	(0.00982)	(0.0510)	(0.150)	(0.0750)	(0.0285)
Pasantía en Chile	0.00362	-0.302**	-0.0993	0.113***	0.330
	(0.0934)	(0.123)	(0.152)	(0.0329)	(0.305)
Quería estudiar pedagogía en 4to medio	0.0133	0.0117	-0.00313	-0.00650	-0.00567
	(0.0117)	(0.290)	(0.0835)	(0.162)	(0.138)
Observaciones	461	461	461	461	461

Notas: (1)Categoría base no tiene estudios.(2)Categoría base estudia en modalidad diurna.(3)Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad al cuadrado, nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo básica media CH y media TP). Además se incluyen efectos fijos por años. Errores estándar en paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

a) Características Sociodemográficas de los Docentes

Tabla A 13: Características Sociodemográficas de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)

	A	B	C	D	E
Mujer	0.712 (0.082)	0.608 (0.053)	0.750 (0.047)	0.752 (0.054)	0.677 (0.079)
Soltero/a	0.338 (0.102)	0.429 (0.052)	0.514 (0.054)	0.395 (0.062)	0.373 (0.079)
Tiene Hijos	0.270 (0.083)	0.263 (0.043)	0.227 (0.042)	0.293 (0.059)	0.257 (0.069)
Creció en un Hogar con Mala Situación Socioeconómica	0.197 (0.074)	0.276 (0.048)	0.270 (0.047)	0.252 (0.058)	0.093 (0.034)
Observaciones	38	167	121	74	61

Notas: Estimaciones con pesos. Dependencia se refiere a la dependencia principal en la cual trabaja el docente.

b) Estudios Secundarios

Tabla A 14: Estudios Secundarios de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)

	A	B	C	D	E
Estudia en Colegio Municipal	57.23% (0.116)	48.13% (0.054)	43.78% (0.054)	41.67% (0.063)	19.86% (0.078)
Estudia Colegio Subvencionado	38.79% (0.118)	42.31% (0.052)	48.73% (0.054)	44.34% (0.064)	26.53% (0.060)
Estudia Colegio Particular	3.98% (0.029)	8.06% (0.030)	6.84% (0.023)	10.51% (0.045)	47.57% (0.077)
Altas NEM (sobre 6.0)	34.31% (0.117)	29.92% (0.050)	35.07% (0.052)	38.72% (0.063)	38.27% (0.075)
Repite Enseñanza Media	8.51% (0.051)	14.46% (0.049)	7.59% (0.027)	7.78% (0.031)	18.09% (0.080)
Observaciones	38	167	121	74	61

Notas: Estimaciones con pesos. Dependencia se refiere a la dependencia principal en la cual trabaja el docente.

Al agrupar a los docentes según el nivel socioeconómico del establecimiento en el cuál se emplean por primera vez, los resultados nuevamente indican que las inequidades del sistema comienzan desde el inicio de la carrera docente. Respecto de las notas de enseñanza media se observa que para los colegios nivel D o E alrededor de un 61% de los profesores que ingresan tienen bajo NEM, mientras que en colegios A o C alrededor de un 66% de los profesores tiene bajo NEM. Este número es especialmente alto en los colegios nivel B, alcanzando un 70%. También es posible observar que del total de profesores que se emplean por primera vez en colegios A, B, C o D, la gran mayoría proviene ya sea de colegios municipales o particulares subvencionado, en cambio del

total de docentes que se emplean por primera vez en colegios de tipo E la gran mayoría proviene de colegios particulares.

Los resultados del modelo de Probit Ordenado van en la misma dirección que aquellos observados para el modelo de Logit Multinomial: el colegio en el cual los docentes estudiaron su secundaria está muy relacionado con la elección de su primer trabajo.

c) Estudios Superiores

Tabla A 15: Educación Superior de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)

	A	B	C	D	E
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	17.76%	14.87%	23.87%	25.34%	47.98%
	(0.064)	(0.030)	(0.042)	(0.056)	(0.077)
No Tiene Estudios Superiores	2.13%	2.50%	1.34%	0.00%	0.00%
	(0.021)	(0.013)	(0.008)	(0.000)	(0.000)
Estudios Superiores en Educación	86.80%	81.69%	92.61%	99.36%	86.29%
	(0.053)	(0.043)	(0.022)	(0.006)	(0.063)
Estudios Superiores en Otra Área	11.07%	15.81%	6.06%	0.64%	13.71%
	(0.048)	(0.042)	(0.021)	(0.006)	(0.063)
Estudia en Universidad Acreditada	67.96%	67.13%	75.46%	71.17%	68.20%
	(0.092)	(0.048)	(0.047)	(0.062)	(0.073)
Estudios Diurnos	65.89%	74.62%	71.09%	85.97%	93.44%
	(0.107)	(0.045)	(0.051)	(0.049)	(0.030)
Estudios Vespertinos	2.80%	9.50%	16.23%	9.26%	4.92%
	(0.019)	(0.023)	(0.041)	(0.044)	(0.025)
Estudios Algunos Días a la Semana	28.83%	12.81%	11.34%	4.78%	1.64%
	(0.106)	(0.040)	(0.040)	(0.027)	(0.016)
Estudios en Básica	26.73%	42.21%	62.94%	48.21%	37.12%
	(0.102)	(0.055)	(0.048)	(0.065)	(0.080)
Estudios en Media	51.24%	37.43%	31.74%	50.71%	61.90%
	(0.112)	(0.047)	(0.045)	(0.065)	(0.075)
Observaciones	38	167	121	74	61

Notas :Estimaciones con pesos. Dependencia se refiere a la dependencia principal en la cual trabaja el docente.

En relación a las variables que describen los estudios superiores, es posible observar que los colegios de nivel socioeconómico alto se llevan a los docentes con mejores puntajes: la proporción de alumnos con más de 630 puntos es mayor en los colegios nivel E (48%), seguido por los colegios nivel C y D (25%), por los colegios nivel A (18%) y por último los colegios nivel B (15%). Respecto de la jornada en la que estudiaron los docentes, los datos también indican que los colegios de mayor nivel socioeconómico contratan en mayor proporción a docentes que estudiaron bajo modalidad diurna y en menor proporción a docentes que estudiaron bajo una modalidad vespertina o de sólo algunos días a la semana.

En resumen, la Tabla 8 confirma que las inequidades del sistema comienzan desde el inicio de la carrera docente. Los datos indican que los colegios nivel E contratan una

mayor proporción de docentes con altas NEM y alto puntaje PAA/PSU, les siguen los colegios tipo C y D, luego los colegios tipo A y en último lugar están los colegios nivel B. Los resultados del modelo de Probit Ordenado confirman lo anterior, docentes con mayor puntaje entran a trabajar proporcionalmente más a a colegios de NSE alto y aquellos que se especializan en Educación Media también ingresan a trabajar en mayor proporción a colegios de NSE alto.

d) Posgrados, Capacitaciones y Pasantías

Tabla A 16: Estudios Secundarios de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)

	A	B	C	D	E
Capacitación Educación	1.64% (0.017)	4.48% (0.018)	11.31% (0.037)	5.93% (0.030)	1.63% (0.016)
Postítulo	0.53% (0.005)	0.45% (0.005)	2.35% (0.016)	4.33% (0.036)	0.00% (0.000)
Magíster	3.95% (0.034)	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	1.63% (0.016)
Doctorado	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)
Pasantía en el Extranjero	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	1.74% (0.017)	2.90% (0.021)
Pasantía en Chile	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	0.00% (0.000)	3.69% (0.036)	1.63% (0.016)
Observaciones	38	167	121	74	61

Notas :Estimaciones con pesos. Dependencia se refiere a la dependencia principal en la cual trabaja el docente.

e) Vocación

Tabla A 17: Vocación de los Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia (por NSE)

	A	B	C	D	E
Quería estudiar pedagogía en 4to medio	30.71% (0.092)	34.19% (0.052)	28.95% (0.049)	40.21% (0.064)	31.26% (0.079)
Con puntaje pedagogía primera prioridad	37.78% (0.113)	62.83% (0.058)	57.88% (0.057)	69.17% (0.059)	59.03% (0.075)
Observaciones	38	167	121	74	61

Notas: Estimaciones con pesos. Dependencia se refiere a la dependencia principal en la cual trabaja el docente.

3. Beneficios Pecuniarios y No Pecuniarios que Reciben los Docentes en su Primer Trabajo

Esta sección describe los beneficios pecuniarios y no pecuniarios que reciben los docentes que se emplean por primera vez en colegios Municipales, particulares subvencionados o particulares.

a) Por Tipo de Dependencia

Tabla A 18: Beneficios Pecuniarios y No Pecuniarios para Docentes que Ingresan a Trabajar a Cada Tipo de Dependencia

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular
Ingreso Trabajo Principal (1)	\$244,839 (16902.475)	\$290,490 (17168.936)	\$282,738 (17001.146)
Ingreso por Hora Trabajo Principal (1)	\$2,318 (83.948)	\$2,623 (154.425)	\$2,844 (235.212)
Ingreso Total (1)	\$285,058 (17195.211)	\$306,792 (17812.831)	\$293,861 (17704.858)
Ingreso por Hora Total (1)	\$2,304 (84.504)	\$2,524 (112.007)	\$2,645 (162.226)
Obs	149	260	81
Trabaja Como Profesor	98.66% (0.007)	98.18% (0.008)	98.40% (0.011)
Tuición	6.91% (0.026)	12.20% (0.024)	35.54% (0.058)
Almuerzo	0.00% (0.000)	0.93% (0.006)	3.03% (0.016)
Seguro Salud	1.98% (0.009)	4.67% (0.016)	15.51% (0.040)
Capacitación(2)	0.00% (0.000)	0.78% (0.004)	5.00% (0.022)
Horas Trabajo Principal	26.25 (1.210)	29.29 (0.696)	28.95 (1.430)

Horas Trabajadas en Total	31.27	30.71	30.33
	(1.762)	(0.751)	(1.417)
Obs	186	307	97

Notas: Estimaciones con pesos. Dependencia se refiere a la dependencia principal en la cual trabaja el docente. (1) Considera el salario real deflactado por IPC. (2) Establecimiento ofrece capacitación.

Los resultados de la Tabla 7 sugieren que aquellos docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados obtienen un mayor salario en su trabajo principal y también un mayor ingreso total. Sin embargo, al comprar el salario por hora se observa que docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares obtienen un mayor ingreso por hora.

Al revisar los beneficios no pecuniarios es posible observar que los docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares obtienen mayores beneficios no pecuniarios como tuición, almuerzo, seguro de salud y posibilidades de capacitarse. Le siguen los docentes que ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados y por último quienes ingresan a colegios municipales. Al comparar las horas trabajadas se observa que docentes que ingresan a trabajar a colegios municipales trabajan más horas en total que quienes ingresan a trabajar a colegios particulares subvencionados, estos a su vez trabajan más horas en total que quienes ingresan a trabajar a colegios particulares.

b) Por Puntaje PAA/PSU del Docente

Esta sección describe los beneficios pecuniarios y no pecuniarios que reciben docentes con alto y bajo puntaje PAA/PSU en su primer trabajo.

Tabla A 19: Beneficios Pecuniarios y No Pecuniarios para Docentes con Alto y Bajo Puntaje PAA/PSU

	Tiene Puntaje PAA/PSU bajo 630	Tiene Puntaje PAA/PSU sobre 630
Ingreso Trabajo Principal (1)	\$267,699 (8711.133)	\$325,544 (43865.889)
Ingreso por Hora Trabajo Principal (1)	\$2,407 (57.853)	\$3,289 (434.122)
Ingreso Total (1)	\$291,834 (11028.536)	\$347,114 (44787.889)
Ingreso por Hora Total (1)	\$2,411 (62.921)	\$2,903 (288.381)
Obs	379	118
Trabaja Como Profesor	97.84% (0.008)	100.00% (0.000)
Tuición	12.63% (0.021)	24.43% (0.044)
Almuerzo	1.04% (0.004)	1.29% (0.013)
Seguro Salud	5.09% (0.014)	8.79% (0.026)
Capacitación(2)	1.28% (0.005)	1.48% (0.010)
Horas Trabajo Principal	29.06 (0.672)	27.07 (0.955)
Horas Trabajadas en Total	31.11 (0.760)	29.30 (0.969)
Obs	454	143

Notas: Estimaciones con pesos. (1) Considera el salario real deflactado por IPC.(2) Establecimiento ofrece capacitación.

Los resultados sugieren que docentes con alto puntaje PAA/PSU obtienen mayores ingresos totales y mayores ingresos por hora en su primer trabajo. Además se observa que estos obtienen mayores beneficios no pecuniarios y trabajan menos horas que docentes con bajo puntaje PAA/PSU.

Para verificar si estas correlaciones se mantienen una vez que controlamos por la dependencia del primer trabajo (municipal, particular subvencionado o particular) se realizan regresiones que toman como variable dependiente los beneficios pecuniarios y no pecuniarios y como variable explicativa el tener un alto puntaje PAA/PSU,

controlando por la dependencia del trabajo inicial. Los resultados indican que las diferencias en ingreso se mantienen aun controlando por la dependencia del trabajo inicial. También se observa docentes con alto PAA/PSU obtienen mayores beneficios de tuición y trabajan menos horas aun controlando por la dependencia del trabajo inicial. En las otras variables no se observan diferencias significativas.

Anexo 3. Pauta de entrevista a profesores

PAUTA ENTREVISTA

Estimado/a Profesor/a,

La Pontificia Universidad Católica de Chile se encuentra desarrollando un estudio para conocer los principales factores que inciden en la elección del primer trabajo para profesores de educación básica.

Para esto, se está entrevistando a profesores que lleven uno o dos años trabajando. La participación de dichos actores resulta de gran relevancia, ya que con la información que provean se contribuirá a generar información y desarrollar propuestas para mejorar el proceso de inserción laboral de los profesores. Es por esto que nuestra institución le invita a ser parte de este importante estudio.

Toda la información que se entregue será confidencial, se presentarán los resultados de manera agregada y sólo serán utilizados en el proyecto mencionado, únicamente con fines de investigación.

I. Como la formación inicial afecta la decisión de los docentes de donde trabajar

Formación inicial

A continuación te haremos algunas preguntas referidas a tu formación inicial

1. ¿Desde cuándo quisiste estudiar pedagogía? ¿Por qué razón ingresaste a estudiar pedagogía? (Si no los menciona, indagar en proyecciones laborales, intereses, familiar profesor, algún profesor que lo marcó, por el puntaje que obtuvo en la PSU, posibilidades de beca, habilidades)
2. Pensando en cuando decidiste estudiar educación: ¿puedes describir el colegio en el cual te veías trabajando?
3. ¿Qué tipo de diferencias relevantes existen a tu juicio entre diferentes tipos de establecimientos? ¿Dónde aprendiste estas diferencias? ¿En la universidad cuánto te enseñaron sobre las diferencias entre los diferentes tipos de establecimientos educativos?
4. ¿En general a qué tipo de contexto educativo se hacía más referencia durante los cursos? ¿Algún tipo de establecimiento en particular? ¿Adonde te imaginabas que te estaban formando, para trabajar en que tipo de establecimiento? ¿Las principales técnicas de enseñanza que les enseñaron eran para desenvolverse en qué tipo de contexto?
5. ¿Durante los cursos de la universidad les incentivaban a futuro a trabajar en establecimientos vulnerables o particular pagados, o no hacían mayor referencia a ello?

Práctica Profesional

Nos interesa también que nos cuentes sobre tu práctica profesional y como fue ese proceso

6. Durante el transcurso de tu carrera, ¿realizaste prácticas en algún establecimiento educativo? ¿cuántas prácticas tuviste? ¿en cuántos colegios diferentes estuviste? ¿Cómo eran estos establecimientos (tipo de colegio²⁷, barrio, NSE de los alumnos, resultados académicos, efectividad)? ¿Se incentivaba realizar prácticas en colegios vulnerables? ¿De qué modo?
7. En el caso de tu práctica profesional, ¿en qué colegio la hiciste? ¿Ese establecimiento tú lo escogiste o la universidad te lo asignó?
8. (En caso de que la universidad no asignó la práctica) ¿Cómo te informaste de la oferta? ¿A cuántas prácticas profesionales postulaste? ¿por qué escogiste finalmente ese establecimiento?
9. (En caso de que la universidad te asignó la práctica) ¿Conoces los criterios con que te la asignaron la práctica?
10. ¿En qué consistió tu trabajo en las diferentes prácticas (rol y responsabilidades que tuvo, n° de horas semanales que trabajaba, con quien se relacionaba, etc.)?
11. ¿Cómo evalúas las diferentes experiencias de prácticas que tuviste? ¿Cuánto sientes que aportaron en tu formación como profesor? (Indagar en elementos positivos y negativos a nivel de aprendizajes que tuvo, clima laboral (relación entre profesores, capacidades de los profesores, motivación de los profesores), liderazgo directivo, rendimiento de los alumnos, disciplina, etc.)
12. ¿Qué aspectos fueron los que más influyeron en el nivel de satisfacción que tuviste con tu práctica profesional?
13. ¿Dichas experiencias afectaron posteriormente la búsqueda de tu primer trabajo, respecto al tipo de establecimiento en que querías trabajar? ¿De qué modo?

II. Proceso de búsqueda del primer trabajo

En esta segunda etapa de la entrevista, nos interesa conocer como fue el proceso de búsqueda de tu primer trabajo:

14. ¿Puedes describirme, según tus conocimientos, qué es lo que los colegios buscan cuando contratan a sus profesores? ¿Cómo te comparas tú con esas características que los colegios buscan?
15. ¿A través de que medios te informaste sobre qué establecimientos estaban buscando docentes? (Indagar en: Internet, Diario, Contactos en el

²⁷ En caso de que alguna fue establecimiento part. subvencionado, ¿pertenecía a una fundación o corporación?

establecimiento, Compañeros de Universidad, Profesores de Universidad, Portal Universidad, Ahí realizó la práctica)

16. ¿Qué información tenías sobre las características de estos colegios? ¿Cómo obtuviste esa información?
17. ¿A cuántos establecimientos postulaste para buscar tu primer trabajo como docente? (Mencionar cuáles eran en caso de que los recuerde. Preguntar específicamente si postuló a Municipal, PS o PP) Si postuló a un colegio subvencionado, ¿cómo obtuviste información de esos colegios?
18. En el caso que señale que no postuló a ningún trabajo sino que tuvo una oferta ¿Cómo se dio el ofrecimiento de trabajo? ¿Sólo te ofrecieron el trabajo a ti? ¿Por qué crees que te ofrecieron el trabajo?
19. En caso de que postuló a establecimientos: ¿Por qué postulaste a esos establecimientos? (Si no los menciona, indagar en: salario, localización, compañeros, estudió ahí, por desarrollo profesional, liderazgo directivo, clima laboral, rendimiento de los alumnos, NSE de los alumnos, disciplina, proyecto educativo, familiaridad y comodidad)
20. En caso que postuló a establecimientos: ¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para determinar si postular o no al trabajo que ofrece el colegio?
21. ¿Cuántos de los colegios a los que postulaste te ofrecieron una oferta de trabajo? ¿Qué razones te llevaron a elegir una alternativa y no las otras? (Sólo en caso si existieron otras alternativas) (Si no los menciona, indagar en: salario, localización, compañeros, estudió ahí por desarrollo profesional, liderazgo directivo, clima laboral, rendimiento de los alumnos, NSE de los alumnos, disciplina, proyecto educativo otros)
22. ¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para ti? (Mencionar los tres más importantes)
23. ¿Qué tan conforme o satisfecho estabas con ingresar a trabajar a dicho establecimiento? ¿Hubieras preferido ingresar a otro colegio si hubieras tenido la posibilidad? ¿Por qué?
24. ¿Hay colegios en los cuales preferirías no trabajar? ¿Qué característica tendría que tener un colegio para que no quisieras trabajar en él?

III. Características de la Oferta

A continuación, te haremos algunas preguntas referidas a la oferta de trabajo cuando estabas en el proceso de búsqueda

25. De los establecimientos a los que postulaste, ¿qué requisitos y documentos pedían para poder postular a esos trabajos?
26. ¿En qué consistió el proceso de selección en cada uno de estos establecimientos? ¿Qué etapas tuviste que pasar? ¿En qué consistió cada una de estas etapas?
27. ¿Durante estas etapas qué tipo personas te entrevistaron (director, psicólogo, jefe de UTP, etc.)? (Especificar para cada colegio al que postuló)
28. En general, ¿en qué consistían las entrevistas que te hicieron?
29. ¿Puedes describir los colegios donde tuviste entrevista?
30. El proceso de selección, ¿te sirvió para obtener más información del colegio? ¿de qué forma?
31. ¿Crees que de alguna manera tu programa de formación inicial afectó o afecta tu habilidad para encontrar un trabajo? ¿de qué forma?

IV. Factores pecuniarios y no pecuniarios del primer trabajo

Las siguientes preguntas, refieren a los factores que influyeron en tu decisión de trabajar en tu primer establecimiento

32. ¿Cuál fue tu salario (o rango) en el momento que empezaste a trabajar? ¿Cuán satisfecho estabas con dicho sueldo? ¿Cuáles eran las posibilidades de que este sueldo subiera significativamente desde que ingresaste a 5 años? ¿Tú sabías eso al momento de entrar a trabajar? ¿Cuánto afectó el salario y las posibilidades de aumento en tu decisión de trabajar en ese establecimiento?
33. ¿Consideras que era justo tu salario en relación a otros profesores? ¿Te pagaban similar a otros que eran tan competentes o trabajadores como tu? ¿a todos los docentes del establecimiento les pagaban similar?
34. ¿Cuál fue tu jornada laboral (horas contratadas y horas de trabajo real) en el momento que empezaste a trabajar? ¿Cuántas horas tenías frente al aula? ¿Y cuántas horas de planificación? ¿Cuán satisfecho estabas con dicha jornada y distribución de horas? ¿Cuánto afectó dicha jornada y distribución de horas en tu decisión de trabajar en ese establecimiento?
35. ¿En qué ciclo realizabas clases? ¿Éste es el ciclo en que tú querías trabajar? ¿Habían posibilidades de ascenso de aquí a 5 años? ¿Cuánto afectó esto tu decisión de trabajar en ese establecimiento? (Indagar en si realizaba clases en más de un nivel o en más de un subsector)
36. ¿Cuán lejos quedaba ese establecimiento de tu casa? ¿Esta distancia cuanto afectó tu decisión de trabajar allí?

37. ¿Conocías a algún profesor de ese colegio antes de ingresar a él? ¿Qué imagen tenías de los profesores de ese colegio antes de ingresar a él? ¿Cómo considerabas que era el nivel profesional de los profesores? ¿Cuánto afectó esto en tu decisión de trabajar en ese establecimiento?
38. ¿Tenías información de cómo era profesionalmente el director del establecimiento? (En caso de que tenías información) ¿Qué información tenías? ¿Cómo era su liderazgo? ¿Cuánto afectó esto en tu decisión de trabajar en ese establecimiento?
39. ¿Tenías información sobre el clima laboral? ¿Qué información tenías? ¿Por qué crees que el clima era de ese modo, qué lo causaba? ¿Cuánto afectó el clima laboral en tu decisión de trabajar en ese establecimiento?

V. Evaluación de primera experiencia laboral

Con respecto a tu primera experiencia laboral:

40. ¿Cómo fue tu primera experiencia de trabajo? ¿Qué rescatarías como elementos positivos? ¿Y cómo elementos negativos? (si no los menciona, indagar en clima laboral, profesores, liderazgo directivo, salario, política de ascenso, rendimiento de los alumnos, disciplina, NSE de los alumnos, etc.)
41. ¿Se cumplieron las expectativas que tenías? ¿Por qué?
42. Actualmente, ¿en qué aspectos del establecimiento te fijarías para seleccionar donde trabajar? (Si no los menciona, indagar en: salario, localización, compañeros de trabajo, liderazgo directivo, clima laboral, rendimiento de los alumnos, NSE de los alumnos, disciplina, autonomía para desarrollar las clases, otros)
43. ¿Han cambiado estos aspectos después de tu primera experiencia laboral? ¿Por qué? ¿En qué tipo de colegio trabajarías ahora?
44. Si en un establecimiento de ese tipo el salario fuese menor, comparado con otros establecimientos, ¿Estarías dispuesto a sacrificar salario por trabajar en una escuela con esas características?
45. Si la primera experiencia laboral fue en establecimiento vulnerable: ¿Qué elementos positivos y negativos rescatarías específicamente de este tipo de colegio? ¿Te sentías preparado (con los conocimientos y habilidades necesarias) para trabajar en un establecimiento así?

VI. Elementos que favorecerían trabajar en establecimientos de NSE bajo

46. ¿Bajo qué condiciones estarías interesado/a de que el próximo colegio que trabajes sea un establecimiento de NSE bajo?
47. ¿Crees que la formación que dan las universidades pueden incentivar a los alumnos a trabajar en establecimientos vulnerables? ¿Qué podrían las universidades hacer para ello ocurriera?
48. ¿Conoces el proyecto de carrera docente que ha propuesto el gobierno? ¿Qué opinión tienes al respecto? ¿Crees que este proyecto incentive a que profesores destacados trabajen en establecimientos vulnerables? ¿Qué elementos de este proyecto consideras más relevante para lograr este propósito? ¿Qué crees que se le podría agregar al proyecto para que ayudara a este propósito?

Caracterización				
Rut				
Nombre Escuela				
Edad				
Sexo				
Ciudad/Región Origen				
Ciudad/Región Actual				
Establecimiento Ed.Media	M	PS	PP	
Ciudad/Comuna				
Institución Superior donde estudió Pedagogía				
Tipo de Estudio	Párvulo	Básica	Media	Diferencial
Puntaje PSU				
Puntaje INICIA				
Del establecimiento actual:				
Tipo de Administración	M	PS	PP	
Comuna				
Último Puntaje SIMCE				
NSE estudiantes				

Anexo 4. Pauta de entrevista a directores

PAUTA ENTREVISTA

Estimado/a Director/a,

La Pontificia Universidad Católica de Chile se encuentra desarrollando un estudio para conocer los procesos de difusión, selección y contratación de docentes que llevan a cabo establecimientos de distinto tipo de administración.

Para esto, se está entrevistando a directores de distintos tipos de establecimiento. La participación de los directores resulta de gran relevancia, ya que con la información que provean se contribuirá a generar información y desarrollar propuestas para mejorar el proceso de búsqueda y selección de docentes. Es por esto que nuestra institución le invita a ser parte de este importante estudio.

Toda la información que se entregue será confidencial, se presentarán los resultados de manera agregada y sólo serán utilizados en el proyecto mencionado, únicamente con fines de investigación.

Caracterización (Lo llena el entrevistador)			
Nombre establecimiento			
Comuna			
RBD			
Tipo de Administración	M	PS	PP
Último Puntaje SIMCE			
NSE			
Nombre entrevistado/a			
Cargo en el establecimiento			

- I. Identificar las características generales del proceso de selección y búsqueda de docentes.**
En primer lugar le haremos algunas preguntas con respecto al proceso de búsqueda y selección de docentes:

- 1) ¿Me podría describir cómo funciona el proceso de selección de profesores en su establecimiento?
- 2) En promedio, ¿cuántos docentes nuevos contratan cada año? ¿Todos estos docentes pasan por el mismo proceso de selección?
- 2.1 ¿En qué período del año se concentra la mayor cantidad de contrataciones? ¿En qué momento planifican el tipo de profesores que necesitan contratar para el año siguiente?

II. Describir el proceso de búsqueda que llevan a cabo los establecimientos para seleccionar docentes

- 3) ¿Quiénes participan en el proceso de selección de profesores en su establecimiento? (cargos de las personas)
- 4) Cuando tiene que seleccionar a un profesor,
 - a) ¿con cuántos postulantes cuenta, en promedio, para el puesto de trabajo que ofrece? ¿varía esto por mención?
 - b) ¿cuántos de estos postulantes son preseleccionados por sus currículums?
 - c) ¿a cuántos docentes llaman a entrevistas?
 - d) ¿cuántos de estos docentes llegan a las entrevistas de trabajo?
 - e) ¿Cuántos pasan a entrevistas psicológicas? (en caso que hubiera)
 - f) ¿entre cuántos candidatos elige generalmente?
 - g) ¿quedan satisfechos con la cantidad de postulantes?

III. Describir las características del proceso de selección que desarrollan los establecimientos (específicamente las etapas que contempla el proceso, los criterios utilizados al momento de elegir el profesor a entrevistar, mecanismos que utilizan para contactar a los postulantes).

- 5) ¿Existen etapas por las que debe pasar el candidato a profesor para ingresar a su establecimiento? ¿Cuáles? ¿Quién definió que el proceso fuera de esta manera?
- 6) ¿Existe alguna etapa del proceso donde se les entregue información adicional a los postulantes sobre el establecimiento y las condiciones laborales?
- 7) ¿Qué mecanismos o medios utiliza el establecimiento para contactar a los potenciales postulantes?
Internet, Diario, municipio/sostenedor, Contactos en el establecimiento, Universidades, ex practicantes.
- 8) ¿Qué documentos/requisitos se solicitan a los profesores para poder postular a un trabajo en este establecimiento?
- 9) Si se realizan entrevistas, ¿quiénes las realizan? ¿Cuántas entrevistas se realizan? ¿En qué consisten las entrevistas?
- 10) Desde el momento en que surge la necesidad de contratar un nuevo docente hasta que el nuevo docente es informado de su contratación, ¿Cuánto tiempo dura el proceso de selección? ¿Cuánto dura cada una de las etapas?

IV. Identificar cómo las características de los docentes afectan la decisión de los establecimientos a la hora de seleccionarlos.

- 11) ¿Cuáles son los tres criterios más importantes al momento de elegir a qué postulantes va a escoger para su establecimiento?
- 12) ¿Qué criterios utilizaron para seleccionar al último profesor que entró en este establecimiento? ¿Cuáles fueron los más relevantes?
- 13) En relación al proceso de selección de los profesores en su establecimiento ¿Existen criterios explícitos y compartidos por quienes seleccionan docentes? ¿O estos son más bien implícitos? ¿Cuáles son estos criterios? ¿Cuáles son los más relevantes?

V. Identificar la evaluación que hace el establecimiento con respecto al docente seleccionado.

Nos interesa también conocer su evaluación respecto de este proceso de selección:

- 14) En concreto, respecto al último proceso de selección que tuvieron, ¿usted queda satisfecho con el profesor que selecciona para su establecimiento?

VI. Identificar la evaluación que hace el establecimiento con respecto a su idoneidad para contratar docentes.

- 15) En general, ¿cómo evalúa el proceso de selección que realizan en este establecimiento? ¿Qué es lo que más destaca? ¿Qué se podría mejorar?
- 16) ¿Usted siente que tienen las atribuciones para poder elegir un profesor?

VII. Identificar necesidades y posibles mejoras en el proceso de selección docente.

A continuación, le haremos algunas preguntas relativas a posibles necesidades de mejora en este proceso de búsqueda de docentes:

- 17) ¿Le interesaría tener capacitación y/o apoyo de alguna institución para el proceso de selección de sus docentes?
- 18) Si quisiera apoyo, ¿de qué tipo le interesaría? Si director no se le ocurre qué tipo de ayuda necesitaría, sugerir las siguientes:
 - a) Apoyo en prácticas del reclutamiento de profesores.
 - b) Apoyo en el proceso de selección docente
 - c) Una postulación estandarizada
 - d) Un sitio web nacional para el reclutamiento docente
 - e) Información sobre sitios web de reclutamiento existentes
 - f) Conversatorios y/o foros sobre reclutamiento y selección de profesores

VIII. Identificación de los establecimientos sobre sus propias mejoras en proceso de selección docente y atracción de docentes

- 19) ¿En general cómo considera que son los candidatos que postulan a este establecimiento en cuanto a:
- a) Excelencia académica
 - b) Conocimiento de su mención
 - c) Experiencia
 - d) Conocimiento de técnicas pedagógicas
 - e) Otros.
- 20) En general, ¿qué tan conforme queda con los docentes que son finalmente seleccionados? ¿Observa cambios en los docentes una vez que llevan xx meses trabajando?
- 21) ¿Qué condiciones deberían cambiar en el establecimiento y sus condiciones laborales, para poder atraer a mejores candidatos a sus puestos disponibles?

Anexo 5. Cuestionario análisis cuantitativo Profesores

Estimado/a Profesor/a,

La Pontificia Universidad Católica de Chile se encuentra desarrollando un estudio para conocer los principales factores que inciden en la elección del primer trabajo para profesores de educación básica.

Para estos, se está entrevistando a profesores que lleven uno o dos años trabajando. La participación de dichos actores resulta de gran relevancia, ya que con la información que provean se contribuirá a generar información y desarrollar propuestas para mejorar el proceso de inserción laboral de los profesores. Es por esto que nuestra institución le invita a ser parte de este importante estudio.

Toda la información que se entregue será confidencial, se presentarán los resultados de manera agregada y sólo serán utilizados en el proyecto mencionado, únicamente con fines de investigación.

I. Educación

Educación Escolar

A continuación te haremos algunas preguntas referidas a tu educación escolar y formación inicial

1. ¿Cuál es el nombre, comuna y dependencia administrativa del establecimiento del que egresaste de Educación Media?

Nombre	Comuna	Dependencia

(Posteriormente, con esta información, se deben crear las siguientes variables: dependencia del establecimiento de enseñanza media del que egresó (municipal, particular subvencionado, particular pagado o corp. De administración delegada), tipo de enseñanza media (CH, TP, ninguna de las anteriores), rbd establecimiento)

Educación Superior

Formación general

2. ¿Estudiaste alguna carrera de educación?
 1. Si
 2. No → **Pasa a la pregunta N° 25**
 3. NS/NR
3. Por favor indícanos cómo se llamaba la institución en la que estudiaste una carrera de educación y el año en que egresaste. En caso en que estudiaste en más de una por favor señálalas en orden de egreso, de más antigua a más nueva. (ANOTE MÁXIMO TRES)

	Nombre	Año de egreso	No me titulé
Institución 1			
Institución 2			
Institución 3			

Posteriormente, con esta información, se deben crear las siguientes variables: tipo de institución donde estudió (universidad, instituto profesional, instituto técnico).

4. ¿En qué año obtuviste tu título de la carrera de educación que estudiaste? (En caso que obtuviste más de un título de una carrera de educación, anota el año del primer título que obtuviste)
- Anota el año _____
 - No me he titulado pero lo haré dentro de un plazo corto
 - No me titulé
 - NS/NR
5. ¿Cuál fue la modalidad de la carrera que estudiaste? (En caso de que estudiaste más de una carrera esta información es sobre la carrera que estudiaste más semestres).
- Presencial
 - A distancia
 - Semi-presencial
 - NS/NR
6. ¿Cuántos semestres de duración tenía la carrera de educación que estudiaste? (En caso de que estudiaste más de una carrera esta información es sobre la carrera que estudiaste más semestres).
- 8 semestres
 - 10 semestres
 - Otro. Cuál _____
 - NS/NR _____
7. ¿En qué jornada estudiaste? (Marca todas las que correspondan)
- Diurna
 - Vespertina
 - Clases los días sábados y vacaciones
 - Clases algunos días de la semana (no sábados) o del mes
 - NS/NR
8. ¿Qué tipo de carrera del área de educación estudiaste? (Marca todas las que correspondan) *Esperar respuesta y luego clasificar, NO mencionar todas las alternativas*
- Educación de Párvulos
 - Educación General Básica
 - Educación Media en Lenguaje
 - Educación Media en Historia
 - Educación Media en Matemáticas
 - Educación Media en Ciencias (Física, Química o Biología)
 - Educación Media en Idiomas
 - Educación Artística (Arte o Música)
 - Educación Diferencial
 - Educación Física
 - Psicopedagogía
 - Otro, ¿Cuál? _____
 - NS/NR

→ Si **NO** estudió Educación Básica pasar a pregunta N° 10

9. Si acaso estudiaste Educación General Básica ¿A qué mención o especialidad corresponden tus estudios? (Marca todas las alternativas que correspondan). *Esperar respuesta y luego clasificar, NO mencionar todas las alternativas*

1. Castellano / Lenguaje / Comunicación
2. Matemática
3. Ciencias Naturales
4. Historia
5. Geografía
6. Educación Física
7. Educación Musical
8. Artes Plásticas
9. Educación Técnico Manual
10. Inglés
11. Francés
12. Otro idioma Extranjero
13. Religión
14. General Básica (generalista)
15. Otra: _____ (describe)
16. NS/NR

10. Una vez que recibiste los resultados de la PSU, ¿qué prioridad tuvo la carrera de educación que estudiaste? Considera la última vez que diste la PSU.

1. Primera
2. Segunda
3. Tercera
4. Cuarta
5. Quinta o más
6. NS/NR

11. Tú elegiste estudiar una carrera de educación porque... (Marca las TRES razones que fueron más importantes para ti).

1. Me gusta enseñar a niños o jóvenes
2. El trabajo es estable
3. Es una carrera fácil
4. Porque no tenía muy claro que estudiar y el puntaje en la PSU me permitió estudiar esta carrera
5. Porque tengo un familiar docente (tradición familiar)
6. Por las becas que existen para estudiar pedagogía
7. Por las posibilidades de flexibilidad horaria
8. Porque es fácil encontrar trabajo
9. Porque permite ser agente de cambio social
10. Porque tuve buenos modelos de profesores
11. Porque puedo ayudar a que niños y/o jóvenes de nivel socioeconómico bajo tengan mayores oportunidades en su vida.
12. Otra. Cuál _____
13. NS/NR

12. Cuán de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones respecto de tus estudios de pedagogía

	1. Muy en Desacuerdo	2. En Desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De Acuerdo	5. Muy de Acuerdo	6. NS/NR
1. Me enseñaron estrategias para trabajar en clases con muchos alumnos						
2. Me enseñaron estrategias de preparación de clases con pocos recursos materiales						
3. Me enseñaron estrategias para enseñar en contextos donde los alumnos tienen bajo rendimiento						
4. Me enseñaron estrategias para enseñar en ambientes con alta heterogeneidad de rendimiento académico						
6. Me enseñaron estrategias para que estudiantes con dificultades económicas aprendan						
7. Me enseñaron estrategias para que estudiantes con problemas de aprendizaje aprendan						
8. Me enseñaron estrategias para que estudiantes con poca motivación se interesen y aprendan						
9. Me enseñaron estrategias para que estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc) aprendan						
10. Me enseñaron estrategias para que estudiantes con problemas de disciplina aprendan						

13. ¿Cuán de acuerdo estás con que en la carrera de educación que estudiaste se incentivaba a trabajar en los siguientes establecimientos...?

	1. Muy en Desacuerdo	2. En Desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De Acuerdo	5. Muy de Acuerdo	6. NS/NR
1. Que atendiera en su mayoría a						

alumnos de con dificultades económicas						
2. Que tuviera buenos resultados en el SIMCE						
3. Que atendiera en su mayoría a alumnos con problemas de aprendizaje						
4. Municipales						
5. Particulares Subvencionados						
6. Particulares Pagados						

Prácticas

A continuación te preguntaremos por tus prácticas, entendiendo la práctica como la instancia donde el profesor en formación es capaz de articular los contenidos adquiridos dentro de la malla curricular con la realidad del aula y del quehacer educativo en general.

14. Durante el transcurso de tu carrera, ¿realizaste prácticas en algún establecimiento educativo?

1. Sí
2. No → **Pasar a pregunta N°25**
3. NS/NR

15. Por favor anota el nombre, comuna y dependencia de todos los establecimientos en los que realizaste prácticas durante tu carrera, donde al menos tenías que ir medio día a la semana.

Nombre	Comuna	Dependencia	NS/NR
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

Práctica Profesional

16. En el caso específico de tu práctica profesional, ¿cuál era el nombre, comuna y dependencia administrativa del establecimiento educativo donde la realizaste?
(En caso de haber realizado una práctica profesional del título de educación general básica y otra de la mención, o mas de una práctica profesional, referirse a la que involucró más horas en el establecimiento)

Nombre	Comuna	Dependencia

(Posteriormente, con esta información, se debe crear las siguientes variables: dependencia administrativa del establecimiento (municipal, particular subvencionado, particular pagado o corp. de administración delegada) y rbd establecimiento)

17. En ese establecimiento, ¿Cuántas horas semanales trabajabas?

Anotar horas: _____

18. ¿Cuál era tu función específica en tu práctica profesional?

19. ¿Cómo encontraste el establecimiento en el que realizaste la práctica profesional?

1. La institución en la que estudiaste te lo asignó
2. Tú tuviste que buscarlo → **Pasar a la pregunta N°21**
3. Otro, ¿cuál? _____
4. NS/NR

20. De lo que tú conoces o sabes, ¿Cuáles de los siguientes criterios la institución utilizó para asignarte la práctica?

	1. Si	2. No	6. NS/NR
1. Que quedara cerca de tu casa			
2. Que tuviera buen puntaje SIMCE			
3. Que fuera particular pagados			
4. Que fuera particular subvencionados			
5. Que fuera municipales			
6. Que el establecimiento atendiera en su mayoría a alumnos de NSE bajo			
7. Colegios que implementan prácticas innovadoras			
8. Colegios en convenio con mi institución			
9. Otro, ¿Cuál?			

P.21 Solo para quienes tuvieron que buscar por su cuenta su práctica profesional:

21. ¿Por qué trabajaste en ese establecimiento? (Marca todas las alternativas que correspondan)
1. Porque el colegio quedaba cerca de tu casa
2. Porque habías estudiado allí
3. Porque alguno de tus hermanos, familiar o amigos habían estudiado allí
4. Porque conocías a alguien que trabajaba ahí
5. Porque era un colegio que tenía buenos resultados académicos

6. Porque una persona fue a la universidad o al instituto donde estudiabas a decir que buscaban alumnos de práctica
 7. Porque era pedagógicamente desafiante
 8. Porque podías aprender
 9. Porque sabías que el trabajo en ese establecimiento iba a ser fácil
 10. Porque conocía y me acomodaba el Proyecto Educativo de ese colegio
 11. Porque conocía y me agradaba el ambiente laboral de ese establecimiento
 12. Otra. Cuál _____
 13. NS/NR
22. En una escala de 1 a 7, donde 1 es Muy mal y 7 es Muy bien, ¿Cómo evalúas globalmente que era el establecimiento en que realizaste la práctica profesional?

Muy mal	1	2	3	4	5	6	7	Muy bien
---------	---	---	---	---	---	---	---	----------

23. En la misma escala, evalúa los siguientes ámbitos del establecimiento en que realizaste la práctica profesional

	Nota
1. Relaciones entre los profesores	
2. Calidad de los profesores	
3. Liderazgo del director	
4. Disciplina de los alumnos	
5. Rendimiento académico de los alumnos	
6. Seguridad en el establecimiento	
7. Infraestructura del establecimiento	
8. Proyecto Educativo	
9. Planificación del año escolar	
10. Autonomía del profesor dentro de la sala de clases	
11. El número de alumnos por curso	
12. Cantidad de horas consideradas no lectivas (para planificación, hacer guías, reuniones con apoderados, etc)	
13. Cantidad de horas frente al aula	
14. Cercanía del establecimiento con tu casa	

24. ¿Puedes mencionar un elemento que te marcó de tu práctica, y que crees que influyó en tu decisión del tipo de colegio donde postular a tu primer trabajo?

--

II. Proceso de Búsqueda y Elección del Primer Trabajo

25. Cuando buscaste por primera vez trabajo en un establecimiento, ¿te interesaba trabajar en un establecimiento parecido al que trabajaste en tu práctica profesional?

1. Si
2. No
3. Me daba lo mismo
4. NS/NR

26. ¿Había algún tipo de establecimiento en el que NO querías trabajar? (Marca todas las que correspondan)

1. Municipal
2. Particular subvencionado
3. Particular pagado
4. Que el establecimiento atendiera en su mayoría a alumnos de NSE bajo
5. Me interesaba trabajar en cualquier tipo de establecimiento
6. Establecimientos con bajo puntaje SIMCE
7. Otro. Cuál _____
8. NS/NR

27. Del tipo de colegio que querías postular, ¿Consideras que el número de trabajos disponibles para postular era?

1. Alto
2. Medio
3. Bajo
4. NS/NR

28. ¿Cuántos meses te demoraste en encontrar tu primer trabajo en un establecimiento educacional? (Por favor considera el tiempo desde que mandaste tu primer currículum hasta que el establecimiento en que trabajaste por primera vez te confirmó que serías contratado).

Anotar tiempo en meses:	meses
-------------------------	-------

En las preguntas 29, 30 y 31, anotar número exacto, en caso que no lo recuerde, anotar número aproximado

	29. ¿Cuántas postulaciones realizaste para buscar tu primer trabajo como docente en cada uno de los diferentes tipos de establecimientos?	30. ¿A cuántos colegios fuiste a entrevista antes de ser contratado en el establecimiento educacional donde trabajaste por primera vez?	31. ¿Cuántos de esos colegios a los que postulaste te hicieron una oferta de trabajo?
1. Municipal			
2. Particular subvencionado			
3. Particular pagado			

32. ¿Cuáles de los siguientes medios o contactos utilizaste para informarte sobre los establecimientos que estaban buscando docentes para contratar? Marca todas las que alternativas que correspondan. (Marca todas las que alternativas que correspondan)

- a. Diario
- b. Facebook
- c. Twitter
- d. Portal Universidad
- e. Página web portal de empleo
- f. Página web del colegio/Municipio/Sostenedor
- g. La universidad/El instituto
- h. Compañeros de la universidad/instituto
- i. Amigos fuera de la universidad/instituto o familiares
- j. Profesores de la universidad/instituto
- k. Profesores del mismo establecimiento
- l. Otro. Cuál _____
- m. NS/NR

33. Cuando fuiste a la primera entrevista que te realizaron en el establecimiento en que posteriormente trabajaste, cuánta información tenías antes de ir a la entrevista sobre... (En el caso en que no te realizaron una entrevista, no contestar esta pregunta).

	1. Nada	2. Poco	3. Algo	4. Suficiente	5. Mucha	6. NS/NR
1. La relación que existía entre los profesores						
2. La calidad de los profesores						
3. El liderazgo del director						
4. La disciplina de los alumnos						
5. El rendimiento académico de los alumnos						
6. Seguridad en el establecimiento						
7. Infraestructura del establecimiento						
8. El proyecto educativo del colegio						
9. La planificación del año escolar						
10. Autonomía que tendría en la sala de clases						
11. El número de alumnos por curso						
12. El salario que ibas a recibir						
13. La jornada laboral (horas contratada)						
14. Ciclo en el que realizarías clases						

15. Cantidad de horas consideras no lectivas (para planificación, hacer guías, reunión de apoderados, etc).						
16. Cantidad de horas frente a aula						
17. Cercanía del establecimiento con tu casa						
18. Nivel socioeconómico de los alumnos						
19. Otros beneficios, tales como seguro de salud y almuerzo						
20. El tamaño del colegio						

34. De la información que conocías “Suficiente” o “Mucho” ¿Cómo obtuviste dicha información? Marca todas las alternativas que correspondan.

1. Diario
2. Facebook
3. Twitter
4. Portal Universidad
5. Página web portal de empleo
6. Página web del colegio/Municipio/Sostenedor
7. La universidad/Instituto
8. Compañeros de la universidad/Instituto
9. Amigos fuera de la universidad/Instituto o familiares
10. A través de profesores de la universidad
11. A través de profesores del establecimiento
12. Durante la entrevista
13. Otro. Cuál _____
14. NS/NR

35. ¿Hubieras preferido ingresar a otro colegio si hubieras tenido la posibilidad?

1. Si
2. No
3. NS/NR

36. ¿Cuánta influencia tuvieron los siguientes elementos en tu decisión de querer trabajar en dicho establecimiento (primer empleo)?

	1. Ninguna influencia	2. Mínima influencia	3. Moderada Influencia	4. Significativa Influencia	5. Gran Influencia	6. No tenía información al respecto	7. NS/NR
1. La relación que existía entre los profesores							
2. La calidad de los profesores							
3. El liderazgo del director							
4. La disciplina de los alumnos							
5. El rendimiento académico de los alumnos							
6. Seguridad en el establecimiento							
7. Infraestructura del establecimiento							

8. El proyecto educativo del colegio							
9. La planificación del año escolar							
10. Autonomía que tendría en la sala de clases							
11. El número de alumnos por curso							
12. El salario que ibas a recibir							
13. La jornada laboral (horas contratada)							
14. Ciclo en el que realizarías clases							
15. Cantidad de horas consideras no lectivas (para planificación, hacer guías, reunión de apoderados, etc).							
16. Cantidad de horas frente a aula							
17. Cercanía del establecimiento con tu casa							
18. Nivel socioeconómico de los alumnos							
19. Otros beneficios, tales como seguro de salud y almuerzo							
20. El proceso de selección en si							
21. El tamaño del colegio							
22 Que no fuese un reemplazo							

37. ¿Cuáles fueron las tres razones que más te motivaron para optar por trabajar en dicho establecimiento? Marca las tres principales y luego ordénalos en orden de prioridad (Marcar todas las alternativas que correspondan)

1. Porque sabía que la calidad de los profesores era buena
2. Porque sabía que el liderazgo de la directora era bueno
3. Porque el rendimiento de los alumnos era bueno
4. Porque la mayoría de los alumnos eran de NSE bajo
5. Porque fue la primera oferta de trabajo que tenía y necesitaba o quería trabajar
6. Porque quedaba cerca de mi casa
7. Porque el salario era conveniente
8. Que no era reemplazo
9. Porque la jornada que me ofrecían era adecuada
10. Otra. Cuál _____
11. NS/NR

38. Al momento de postular al establecimiento que trabajaste por primera vez, ¿qué documentos y/o antecedentes te pidieron para poder postular? Marca todos los que correspondan.

1. Currículum vitae
 2. Notas de la universidad
 3. Notas del colegio
 4. Certificado de título
 5. Papel de antecedentes
 6. Referencias
 7. Portafolio
 8. Resultado en PSU
 9. Resultado en prueba INICIA
 10. Carta de interés
 11. Otro(s). Cuál(es) _____
 12. NS/NR
39. Con respecto al proceso de selección en el que participaste para ingresar a dicho establecimiento, ¿en qué actividades tuviste que participar para ser seleccionado? Marca todas las que correspondan.
1. Entrevista con el/la directora/a del establecimiento
 2. Entrevista con el jefe de UTP
 3. Entrevista con el sostenedor o director del Departamento de Educación Municipal (DAEM)
 4. Entrevista con el encargado de la corporación o fundación educacional
 5. Entrevista con el director o subdirector de ciclo
 6. Entrevista psicológica
 7. Realizar una clase de prueba
 8. Reunión con otros docentes del establecimiento
 9. Prueba de conocimiento disciplinar
 10. Otra. Cuál _____
 11. NS/NR
40. ¿Las entrevistas que tuviste durante el proceso de selección cuanto influyeron en tu interés por trabajar en dicho establecimiento?
1. Mucho
 2. Algo
 3. Más o menos
 4. Poco
 5. Nada
 6. NS/NR
41. ¿Cuándo comenzaste a trabajar remuneradamente en tu primer colegio
1. Año _____
 2. Mes _____
42. ¿Qué tipo de contrato firmaste con ese establecimiento?
1. Contrato Indefinido (Titular)
 2. Contrato a plazo fijo (A contrata)

3. Contrato de reemplazo
4. Contrato a honorarios
5. Otro. Cuál _____
6. NS/NR

III. Evaluación de la Primera Experiencia Laboral y Efecto en las Decisiones Futuras Laborales

Ahora te haremos algunas preguntas respecto de tu experiencia en tu primer trabajo remunerado.

43. En promedio ¿cuántos estudiantes debiste enseñar por curso en tu primer trabajo remunerado?
 1. Menos de 25
 2. Entre 26 y 30
 3. Entre 31 y 35
 4. Entre 36 y 40
 6. 41 o más
 7. NS/NR
44. ¿Cuántas horas especificaba tu contrato que tenías de horas lectivas y no lectivas en dicho establecimiento, al momento de ingresar a trabajar?
 1. Número de horas lectivas _____
 2. Número de horas no lectivas _____
45. Generalmente, ¿cuántas horas extras sin remunerar tenías que trabajar cada semana, al comienzo?

Anota el número _____ horas semanales
46. ¿En qué ciclos realizabas clases en dicho establecimiento, al momento de ingresar a trabajar? Anota todos los que correspondan.
 1. Párvulo
 2. Básico
 3. Media
 4. NS/NR
47. ¿De cuánto es la remuneración bruta mensual que recibías, al momento de empezar a trabajar en dicho establecimiento?
 1. \$219.999 ó menos
 2. Entre \$220.000 y \$279.999
 3. Entre \$280.000 y \$360.999
 4. Entre \$361.000 y \$445.999
 5. Entre \$446.000 y \$556.999
 6. Entre \$557.000 y \$699.999
 7. \$700.000 ó más.
 8. NS/NR
48. Aparte del salario declarado anteriormente, ¿Recibías alguno de los siguientes beneficios adicionales en dicho establecimiento, al momento de empezar a trabajar? Marca todas las alternativas que correspondan.

1. Almuerzo / colación
 2. Matrícula / copago / colegiatura de los hijos
 3. Perfeccionamientos
 4. Seguro de salud complementario
 5. Otro, ¿Cuál? _____
 6. No recibía ningún beneficio adicional
 7. NS/NR
49. Si en un establecimiento que cumple muchas de las características que son importantes para ti, pero el salario fuese menor comparado con otros establecimientos, ¿Estarías dispuesto a sacrificar salario por trabajar en un establecimiento con esas características?
1. Si
 2. No → **Pasar a la pregunta N°51**
 3. NS/NR
50. ¿Cuánto menos de salario estarías dispuesto a ganar por trabajar en un colegio que cumple muchas de las características que son importantes para ti?
1. Entre un 5-10% menos de sueldo
 2. Entre un 11-20% menos de sueldo
 3. Entre un 21-30% menos de sueldo
 4. Entre un 31-40% menos de sueldo
 5. Más de un 40% menos de sueldo
 6. NS/NR
51. ¿Continúas trabajando en el primer establecimiento en que trabajaste?
1. Sí → **Pasar a pregunta 54**
 2. No
 3. NS/NR
52. ¿Cuándo dejaste de trabajar en dicho establecimiento? Señalar año y mes en que dejaste de trabajar
1. Año _____
 2. Mes _____
53. ¿Por qué dejaste de trabajar en dicho establecimiento? (Marca todas las alternativas que fueron relevantes para ti).
1. Encontraste un trabajo con mejor sueldo
 2. Te quedaba muy lejos de tu casa
 3. No te sentías conforme con el ciclo en el que enseñabas
 4. No te gustaba el ambiente de trabajo
 5. Tenías excesiva carga de trabajo
 6. Tenías bajo salario
 7. Tu jefe no te entregaba los apoyos necesarios.
 8. Fui despedido/a
 9. Era muy mala la disciplina de los alumnos
 10. La calidad de los profesores que trabajan era mala
 11. Otro(s). Cuál(es) _____
 12. NS/NR

54. Con respecto a tu primera experiencia de trabajo como docente indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo	6. NS/NR
0. Globalmente me sentí/siento satisfecho con mi primera experiencia de trabajo						
1. En el establecimiento cuento/contaba con autonomía para tomar decisiones que afectan mi trabajo						
2. Los directivos de mi establecimiento apoyan/apoyaban el trabajo de los docentes						
3. Existe/existía una relación de respeto entre los profesores y los estudiantes del establecimiento en el que trabajo						
4. Existe/existía cooperación e integración entre los miembros de la comunidad educativa						
5. El ambiente del establecimiento promueve/promovía el aprendizaje en sus alumnos						
6. El establecimiento facilita/facilitaba la participación en actividades de perfeccionamiento y capacitación.						
7. La infraestructura es/era cómoda y suficiente para los estudiantes						
8. Los estudiantes tienen/tenían un buen rendimiento académico						
9. Cuento/contaba con adecuados recursos didácticos (materiales y						

equipamiento)						
10. Los docentes pueden/podían participar en las decisiones pedagógicas de este establecimiento						
11. Los docentes pueden/podían participar en las decisiones administrativas de este establecimiento						
12. El establecimiento valora/valoraba y premia/premiaba a través de bonos, por ejemplo, las mejorías y buenos rendimientos de los alumnos en pruebas estandarizadas como el SIMCE						
13. Estoy/estaba satisfecho(a) con las horas de mi contrato						
14. Existen/existían posibilidades de ascenso y de aumento de mi salario						
15. Considero/consideraba que la carga de trabajo es/era excesiva						

55. Luego de tu primera experiencia laboral, ¿en qué aspectos del establecimiento te fijarías para seleccionar donde trabajar (o en qué aspectos te fijaste para buscar trabajo la última vez, en caso que este no sea tu primer trabajo)? Selecciona los tres principales aspectos y ordénalos en orden de prioridad.

1. Calidad de los profesores
2. Liderazgo directivo
3. Que el rendimiento de los alumnos sea bueno
4. La disciplina de los alumnos
5. Que la mayoría de los alumnos sea de NSE bajo
6. Cualquier oferta la aceptaría, necesito trabajar
7. Que quede cerca de mi casa
8. Que el salario sea conveniente
9. Que la jornada que me ofrezcan sea la adecuada
10. Distribución horas lectivas y no lectivas
11. Infraestructura del establecimiento
12. El proyecto educativo del colegio
13. Autonomía en la sala de clases
14. Número de alumnos por curso
15. Otros beneficios (tal como seguro de salud, almuerzo)
16. Que no sea remplazo

17. NS/NR

56. ¿En qué tipo de colegio te gustaría trabajar en tu próximo trabajo? Anota todas las alternativas que correspondan.

1. Particular pagado
2. Municipal
3. Particular subvencionado
4. Establecimientos que tengan buen puntaje SIMCE
5. Establecimientos en que la mayoría de sus alumnos sean de NSE bajo
6. NS/NR

57. Del 1 al 5, donde 1 es “No me interesa” y 5 es “Me interesa mucho”, indica tu grado de interés en que tu próximo trabajo sea en:

	1	2	3	4	5
1. Particular pagado					
2. Municipal					
3. Particular subvencionado					
4. Establecimientos que tengan buen puntaje SIMCE					
5. Establecimientos en que la mayoría de sus alumnos sean de NSE bajo					

58. ¿Qué condiciones deberían mejorar para que estuvieras interesado en que el próximo colegio que trabajes sea un establecimiento de NSE bajo? Menciona las dos principales.

1. La relación entre los profesores
2. La calidad de los profesores
3. La motivación de los profesores
4. El tipo de liderazgo del director
5. El rendimiento académico de los alumnos
7. La disciplina de los alumnos
8. El proyecto educativo del colegio
9. El tamaño del colegio
10. El número de alumnos por curso
11. El salario de los docentes
12. La jornada laboral (horas contratada)
13. Cantidad de horas consideras para planificación
14. Cantidad de horas frente a aula
15. Posibilidades de ascenso
16. Cercanía del establecimiento con mi casa
17. Aunque no cambie nada igual seguiría interesado en trabajar ahí
18. No estaría interesado
17. NS/NR

IV. Características sociodemográficas

59. Rut :

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

60. Género:

1. Mujer
2. Hombre

61. Nombre y comuna primer establecimiento donde trabajó remuneradamente

18. Nombre _____
19. Comuna _____

62. Nombre y comuna establecimiento actual (si ya cambió de trabajo)

20. Nombre _____
21. Comuna _____

63. ¿En qué comuna naciste? _____

64. ¿En qué comuna vives? _____

65. ¿Cuál es el nivel de estudios máximo alcanzado por tus padres? (Marca una sola alternativa para cada caso). *Esperar respuesta y luego clasificar, NO mencionar todas las alternativas*

	1. Madre	2. Padre
1. Educación Preescolar o Educación Parvularia		
2. Preparatoria (Sistema Antiguo)		
3. Educación Básica		
4. Escuela Especial (Diferencial)		
5. Humanidades (Sistema Antiguo)		
6. Educación Media Científico-Humanística		
7. Técnica, Comercial, Industrial o Normalista (Sistema Antiguo)		
8. Educación Media Técnica Profesional		
9. Educación Media Incompleta		
10. Centro de Formación Técnica incompleta (sin título)		
11. Centro de Formación Técnica completa (con título)		
12. Instituto Profesional incompleta (sin título)		
13. Instituto Profesional completa (con título)		
14. Educación Universitaria incompleta (sin título)		
15. Educación Universitaria completa (con título)		
16. Universitaria de Postgrado		
17. Ninguno		
18. No sé/ No aplica		

Nombre encuestador:	
----------------------------	--

Fecha de entrevista:	
Hora de término entrevista:	

Anexo 6: Etapas del Proceso de Selección

Directora 1, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio alto, media o baja rotación:

Entrevista con jefe de UTP y profesor relacionado con especialidad del postulante→

Entrevista con directora

Director 2, P. subv., SIMCE bajo, NSE medio, alta rotación:

Entrevista con el director académico, el director del colegio, la orientadora del colegio y coordinadoras de ciclo → Entrevista psicológica.

Director 3, P. subv., SIMCE alto, NSE medio, media o baja rotación:

Entrevista con el director→ Entrevista directora académica de la fundación→ Test psicológico

Directora 4, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, media o baja rotación:

Entrevista con el director→ Entrevista con profesora especialista.

Vicerrectora académica 5, P. pagado., SIMCE bajo, NSE alto, alta rotación: Entrevista con jefe de departamento con vicerrector académico→ Examen psicológico.

Directora 6, P. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, alta rotación: Demostración de clases (clase modelada) → Evaluación psicológica→ Entrevista coordinadora académica → Entrevista con directora.

Directora académica 7, P. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación: Entrevista con jefe de departamento→ Entrevista con directora académica → Evaluación psicológica→ Entrevista al rector (para cargos más importante, como encargado de humanidades)

Director 8, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación:

Entrevista con el director, la jefa UTP o la Inspectora General.

Directora 9, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, media o baja rotación: Entrevista con directora y jefe de UTP.

Directora 10, Part. pagado, SIMCE alto, NSE alto, alta rotación: Entrevista con directora de sección con coordinadora académica o jefe de departamento→ Demostración de clases → Evaluación psicológica→ Entrevista con directora.

Director 11, Municipal, SIMCE alto, NSE medio bajo, alta rotación: Entrevista con equipo directivo (orientadora, la jefa técnica y el director).

Inspectora general 12, Municipal, SIMCE bajo, NSE medio bajo, media o baja rotación:

Entrevista con jefe técnico.

Directora 13, Part. subv., SIMCE alto, NSE medio alto, media o baja rotación. Entrevista con coordinadora académica→ Entrevista con directora → Entrevista con inspectora→ Entrevista con coordinación y dirección académica.