

El Primer Trabajo de la Carrera Docente *

Verónica Cabezas
PUC-Chile

Francisca Bogolasky
PUC-Chile

Ricardo Paredes
PUC-Chile

Rosario Rivero
Universidad de Berkley

Magdalena Zarhi
PUC-Chile

This Version: December 2012

*Correo electrónico autores: vcabezag@puc.cl, fbogolasky@gmail.com, rparedes@ing.puc.cl, rosario.rivero.c@gmail.com y mzarhi@uc.cl. Agradecemos el valioso trabajo de investigación de Valentina Abufhele, Daniel Diaz y Josefa Palacios, así como al Ministerio de Educación y FONIDE (Proyecto N°: FS611105- 2011) por su apoyo a esta investigación.

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 340 teachers in the Metropolitan Region to a representative sample of teachers in their first year of experience. 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

Existe sistemática evidencia del rol que tiene un profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en sus alumnos (Heckman, 2010). La efectividad del docente 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).

La fuerte desigualdad en los aprendizajes de los niños en Chile, país que ha invertido enormes recursos y experimentado diversos esquemas para reducirla, tiene correlación con el distinto acceso que tienen a profesores con menores niveles de formación inicial, peores resultados en la evaluación docente y bajos resultados en pruebas estandarizadas. Así, un análisis de una submuestra de la Base de Idoneidad Docente del 2011 (información auto-reportada por directores de establecimientos de todo Chile) y de la Encuesta Longitudinal Docente, relativa al primer año de experiencia, sugiere que los profesores con mejores calificaciones observables están sub representados en las escuelas que atienden los niños más vulnerables¹. Así, los resultados de un modelo de Probit Ordenado apoyan la idea que docentes con mayor

¹ Para una descripción detallada, véase Cabezas, et al. (2012).

puntaje en la prueba INICIA y en las pruebas de selección universitaria (PSU/PAA) entran a trabajar proporcionalmente más a colegios de niveles socio económicos (NSE) alto y aquellos que se especializan en Educación Media también ingresan a trabajar en mayor proporción a colegios de NSE alto.

Por cierto, un tema menos consensuado se refiere a la relación entre calificaciones de los profesores y efectividad en el aprendizaje. Hanushek y Rivkin (2006) revisan la literatura que usando bases de datos de panel muestra que aunque 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) hallan evidencia de una asociación entre determinadas características observables del profesor, aunque sólo explican una porción de la heterogeneidad de la efectividad docente. Al no contar con mediciones directas de calidad de los profesores, la aproximación posible, y que seguimos en este trabajo, es usar como proxy de la calidad de los profesores su puntaje en las pruebas PSU/PAA y otras características observables (véase, Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, 2011; Paredes y Ramirez, 2012).

De cualquier forma, la literatura sobre trabajo docente sugiere que la elección del primer trabajo es fundamental en determinar la inequidad, al menos referida a que profesores de baja (alta) calidad finalmente queden asignados a alumnos de nivel socioeconómico más bajo (alto), ya sea por la elección de los profesores o de las mismas escuelas. Más aún, el problema de inequidad referido puede aumentar en la medida que la movilidad de profesores entre escuelas lo refuerza. Si por ejemplo las escuelas que sirven niños de menor vulnerabilidad tienen menores trabas al despido y a la contratación, y sólo después de trabajar en un lugar se revelan matches imperfectos, ello podría de hecho realzar cualquier inequidad inicial con el paso del tiempo.

Si bien la asignación de profesores es producto de un doble match, donde se involucran las opciones de profesores y escuelas, en este trabajo nos focalizamos en los determinantes pecuniarios y no pecuniarios de la elección del primer trabajo por parte de los profesores en Chile. Para ello consideramos los atributos académicos y de formación inicial. Específicamente, estudiamos la elección de los profesores de Educación Básica en la Región Metropolitana describiendo las características del proceso de búsqueda del primer trabajo, cómo éste puede influir en la elección del primer empleo y los determinantes sociodemográficos y de formación de profesores que lo afectan. Ello lo hacemos mediante metodología de carácter mixto, basado en una aproximación cualitativa, realizada por la vía de entrevistas semiestructuradas a profesores y a directores, y un análisis cuantitativo, diseñada a partir de las encuestas a profesores y directores.

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 determinar las preferencias de los establecimientos educativos y qué tanto poder de elección tienen de sus docentes. 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, el aporte que tiene este trabajo no es sólo ser el primero 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, sino en ser el primer estudio internacional en utilizar una metodología mixta, en la que se acotan los espacios de sesgos metodológicos en la medida que los resultados de las distintas metodologías coinciden.

El resto de este trabajo se ordena de la siguiente forma. En la sección 2 se describe la literatura relevante en el tema, para posteriormente presentar la metodología de investigación en la sección 3. Las secciones 4 y 5 presentan los resultados de los estudios cualitativos, y la sección 6 presenta los resultados del estudio cuantitativo. La sección 7 concluye.

2 La Literatura

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 (e.g. Leithwood et al., 2004; Hanusheck, 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 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, Flores, Milesi y Cox, 2009; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Toledo, Puentes y Valenzuela, 2010a y 2010b; Meckes y Bascope, 2012).

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 y Wyckoff (2003) 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). 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).

Los estudios se suelen hacer en base de entrevistas, con muestras de distinta representatividad, y distintas experiencias. Liu y Kardos (2002) analizan el proceso de contratación de nuevos profesores en New Jersey, EEUU. A través de una encuesta a 110 nuevos profesores, concluyen que los nuevos profesores tienen limitada interacción con los funcionarios de la escuela durante el proceso de contratación, que ellos se entrevistan principalmente con el administrador y rara vez con otros profesores, padres o estudiantes. Los postulantes a escuelas *charter* incluyen mayores antecedentes y si bien la mayoría de los profesores nuevos no realizan una clase de demostración como parte del proceso de contratación, quienes postulan a escuelas *charter* tienen el doble de probabilidad de ser observados haciendo una clase. También hallan que los profesores se forman una imagen imprecisa de las escuelas antes de aceptar una oferta, lo que en la medida en que ello crea falsas expectativas, contribuye a la insatisfacción de los profesores y su posterior renuncia.

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.

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, hallan que si bien la mayoría de los profesores son contratados a través de un proceso descentralizado, a nivel de escuela, la mayoría de los nuevos profesores declaran escaso intercambio de

información. También concluyen que los tiempos de contratación son un obstáculo, lo que se refleja en que sólo un 36% de los nuevos profesores sean contratados más de un mes antes del comienzo del año escolar.

Esch et al., (2005) también reportan para el estado de California que la premura es un factor importante para explicar la desigual distribución de profesores. Levin y Quinn (2003) examinan los procesos de contratación en tres distritos urbanos en los EEUU. Usando datos administrativos, encuestas telefónicas, presenciales y grupos focales con profesores que postularon a dichos distritos pero que no fueron contratados concluyen que problemas administrativos generaron tardanza en las ofertas, alargando el tiempo de espera de los postulantes.

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.

El uso de incentivos para un matching deseable es también explorado en la literatura. Ballou (1996), a partir del *Surveys of Recent Graduates* para EEUU, concluye que las habilidades cognitivas y la trayectoria académica de un profesor influyen poco en la probabilidad de encontrar un trabajo, lo que se asocia a falta de incentivos de los administradores de las escuelas, dado en parte a la escasa competencia entre escuelas públicas.

En igual sentido, la estructura de mercado, y en particular el frecuente poder monopsonico del Estado como empleador y la segmentación en un conjunto significativo de países y sub mercados geográficos, es en principio un determinante de los incentivos a las prácticas de contratación. Una posible consecuencia de la segmentación es que no siempre los profesores postulen 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. Cannata (2008), en su estudio para Michigan, EEUU, halla 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 (ver también Maier y Youngs, 2009).

Para Chile, Paredes y Ramírez (2012) reportan cierto grado de segmentación, reflejado principalmente en la baja movilidad de los docentes entre establecimientos de diferente administración, lo que asocian a la diferente protección al empleo. Sin perjuicio de esta segmentación, sugieren conexiones sectoriales, en el sentido que aumentos en los salarios institucionalmente fijados en un sector protegido, podrían reducir los salarios

del otro sector, dependiendo de la forma en que se seleccionan los profesores en el sector protegido.

En cuanto a la oferta, que depende de decisiones de estudiar y titularse y dado lo anterior, ejercer como profesor, el foco reciente ha sido concebirla como un proceso de búsqueda (e.g., Petronglo y Pissarides, 2001; Rogerson, Shimer & Wright, 2005). En ésta, los costos y beneficios dicen relación con factores objetivos, subjetivos, y de contacto crítico (Behling, Labovitz y Gainer, 1968; citado en Maier y Youngs, 2009).

Entre los factores objetivos, la evidencia sugiere que los profesores tienden a preferir colegios que ofrecen mayores salarios (Murnane y Olsen, 1990; Hanushek, Kain y Rivkin, 2004; Loeb y Reininger, 2004; Loeb y Betteille, 2009), colegios con menor matrícula y cursos más chicos (Loeb, Darling-Hammond y Luczak, 2005), y con estudiantes con mejores resultados académicos (Clotfelter, Ladd, Vigdor, & Diaz, 2004; Hanushek et al., 2004 y Boyd, Lankford, Loeb, y Wyckoff, 2005).

También la menor distancia entre casa y trabajo es un factor objetivo, que afecta positivamente la valoración de los profesores (e.g., Boyd, et al., (2005); Loeb y Reninger (2004)), y aunque menos importante, la ubicación de la universidad donde estudiaron tiene un rol importante. Estos autores sugieren que, para el caso de Estados Unidos, este último factor afecta principalmente a los distritos urbanos, los cuales son importadores de profesores, perpetuando las desigualdades en la distribución de calificaciones del profesorado. Contrariamente a lo que suele ocurrir en países de menor desarrollo, 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.

También para los EEUU hay evidencia de que el match de raza alumno-profesor es relevante. Los profesores prefieren trabajar con estudiantes de su propia raza, en especial los profesores blancos o hispanos (Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002; Boyd et al., 2005; Strunk & Robinson, 2006).

Otros factores mencionados en la literatura son oportunidades alternativas de empleo (Dolton, 1990; Wolter y Denzler, 2003), flexibilidad laboral (Flyer y Rosen, 1997) y valoración social de la profesión. Asimismo, la literatura sobre movilidad y retención docente sugiere que la asignación de cursos puede influenciar que los profesores se queden en una escuela y en la profesión (Donalson y Johnson, 2010).

En cuanto a factores subjetivos, el apoyo administrativo y el liderazgo de la administración son claves en las decisiones de elección y permanencia. De hecho, los buenos directores utilizan diferentes estrategias para mantener alta la satisfacción de los docentes, incluyendo la asignación adecuada de profesores a los diferentes niveles y subsectores; asignación de tiempo de planificación; construcción de relaciones de confianza; fomento de la colaboración; 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; Boyd et al., 2009; Blasé and Blasé, 2004; Johnson, Kardos, Kauffman, Liu & Donaldson, 2004; Loeb y Reininger, 2004).

También algunos estudios identifican preferencias de los profesores por 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, et al., 2004; Ingesoll y Smith, 2004).

La teoría de contacto crítico argumenta que la falta de información que entregan los colegios en el proceso de contratación hace que los candidatos ponderen fuertemente en su decisión el proceso de selección y contratación, y en particular, con quién interactúen y cómo son tratados durante ese proceso (Behling et al., 1968). Los

profesores prefieren entrevistas personales (Cannata, 2010) y un entrevistador cálido y de la misma raza (Young, Heneman, 1986; Young, Rinehart y Place, 1989; Young, Place, Rinehart, Jury, y Baits, 1997). También prefieren trabajar en colegios que tienen un sistema de postulación fácil, sin excesiva burocracia ni demoras (Levin y Quinn, 2003; Winter, Ronau, y Muñoz, 2004; Esch et al., 2005; Liu y Johnson, 2006). Cierta evidencia existe que factores subjetivos y de contacto son más relevantes que los objetivos (Young et al., 1989; Pounder y Merrill, 2001).

También alguna literatura enfatiza la importancia de experiencias previas, tales como los lazos sociales que afectan el proceso a partir del cual los empleadores buscan a los candidatos, y los empleados encuentran trabajo (Lin, Ensel y Vaughn, 1981). Varios estudios 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 urbana². Freedman y Appleman (2009) encuentran que las redes profesionales y las redes con los compañeros de clase influyen positivamente la decisión de los profesores de mantenerse trabajando en escuelas urbanas. 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. Encuentran que los altos niveles de preparación intensiva para trabajar en escuelas con altas necesidades se relacionan positivamente con estar más tiempo en este tipo de escuelas y que altos niveles de apoyo desde otros profesores, se relaciona positivamente con mantenerse trabajando en escuelas de altas necesidades.

Maier y Youngs (2009), en un análisis teórico remarcan el rol de las redes sociales que genera la formación inicial docente, al reunir en un solo lugar a numerosos estudiantes y conectar a éstos con académicos y determinados colegios a través de las prácticas. 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). Esto a su vez, permite mejorar el match profesor-escuela (Liu y Johnson, 2006), y reducir la probabilidad de retiro de los docentes, así como tener mejor productividad. Más aún, cuando los colegios no están en la red social de la universidad, se establecen barreras informales con los profesores recién graduados.

También clave dentro de la formación inicial docente son las prácticas profesionales que deben realizar los alumnos durante su formación. Colocar a estudiantes en prácticas en contextos más diversos, multiculturales y que atienden a alumnos vulnerables, produce 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 & Friedland, 2007). Por otra parte, al ser contextos más adversos y potencialmente experimentar una mala experiencia, puede tener un efecto desfavorable al perpetuar estereotipos y actitudes negativas (Burant y Kirby, 2002; Buehler, Ruggles, Dallavis y Shaw Haviland, 2009; Cross, 2003; Hill et al., 2007). Así, las prácticas profesionales en contextos de vulnerabilidad pueden influenciar positiva o negativamente las preferencias de los docentes en la elección de un primer trabajo en estos contextos, lo que depende de la experiencia. A su vez, programas de inducción durante el primer año, también pueden modificar la elección del primer empleo (Grande, Burns, Schmidt y Michele, 2009).

² En Estados Unidos, en las zonas urbanas es donde se encuentra los mayores índices de vulnerabilidad de las grandes ciudades.

En cuanto a la relación entre primer trabajo y situación de largo plazo, la literatura destaca que el primer año de trabajo puede ser clave en la efectividad, movilidad y retención docente. 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 y 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. 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.

2.3 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 Docente³, 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

³ Este 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).

promedio tienen 15 años de experiencia⁴. 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 particulares⁵. Será importante tener estos elementos en consideración en el análisis de los resultados.

3 Metodología

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, para esta investigación se ha optado 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.

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, lo que tiene la ventaja de permitir 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

⁴ Esta información fue obtenida de la Base de Idoneidad Docente 2011.

⁵ 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).

temas tratados. Concretamente, se realizaron dos estudios cualitativos. El primero, entrevistó 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. El muestreo se hizo intencionado y consideró: dependencia administrativa del establecimiento donde se encontraba trabajando y si tenía alto o bajo rendimiento en pruebas estandarizadas (PSU, PAA o Inicia). A su vez, se intencionó la muestra a estar compuesta por hombres y mujeres, que hayan egresado de diferentes establecimientos educacionales y de diferentes universidades. 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 contó 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 Educacionales, Directores de Establecimiento y Universidades.⁶

Un 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 determinar las preferencias de los establecimientos educativos y qué tanto poder de elección tienen de sus docentes. También se utilizó como estrategia un muestreo intencionado, donde se considera la dependencia administrativa y la efectividad del establecimiento (puntaje simce del establecimiento sobre o bajo el puntaje simce promedio de colegios con NSE similar). Además de lo anterior, para asegurar una muestra lo más heterogénea posible se buscaron directores de ambos géneros, de un amplio rango etéreo y establecimientos ubicados en diversas comunas.

El estudio cuantitativo requirió desarrollar un cuestionario que permitiera reportar 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. La encuesta final consta de 65 preguntas.

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

⁶ Para detalles de la elaboración de la muestra, véase Cabezas et al. (2011).

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 1 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 1: Tamaño del universo y muestra a la que se 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

4 Resultados del Análisis Cualitativo: Principales hallazgos del estudio a docentes

4.1 Educación Superior

4.1.1 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. Esto lo asocian especialmente al interés y facilidad que tenían para enseñar a otros, y surge en gran medida en la etapa escolar. En algunos casos, el interés por enseñar se relaciona con la motivación por una asignatura específica, lo que genera que los entrevistados estudien carreras previas vinculadas a esa disciplina.

Adicionalmente, algunos mencionan que les interesó estudiar una carrera de educación por la posibilidad que generaba dicha profesión de ser agente de cambio social y 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.

Otros señalan que el haber tenido durante la etapa escolar buenos modelos de profesores, también les ayudó a motivarse por estudiar dicha carrera. Además, varios de los entrevistados tienen familiares que son docentes, lo que para algunos también fue un incentivo para estudiar esta profesión. Sin embargo, aquellos que tienen familiares profesores son, en varios casos, más conscientes de los bajos salarios asociados a esta profesión y las dificultades que ello conlleva en la vida cotidiana.

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. Llama la atención que el primer trabajo de muchos de los docentes es en establecimientos que no concuerdan con sus intereses iniciales, lo que 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.

Por su parte, aquellos interesados en trabajar en establecimientos particulares pagados y/o subvencionados argumentan 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 desaventajados, lo que dificulta la labor docente. La mayoría de los que estaban interesados en trabajar exclusivamente en particular pagados tienen alta PSU.

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).

4.1.2 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.

Las prácticas profesionales son un tema relevante en la investigación. 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).

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, pese a que finalmente es una decisión personal. Para esto, las prácticas serían una buena manera de incentivar a los estudiantes. En efecto, algunos docentes declaran que la práctica les permitió definir qué tipo de colegio le interesaría trabajar o confirmar visiones que tenían respecto a su futuro laboral. Así, 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.

Por otra parte, las herramientas pedagógicas que se entregan en las instituciones de educación superior requerirían contar con ciertos recursos que establecimientos de NSE bajo probablemente no tienen.

4.2 Descripción proceso de búsqueda del primer trabajo en establecimientos educativos

4.2.1 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 avisos que llegan a la misma universidad de la que egresaron. Algunos docentes van directamente a las corporaciones o a los colegios a dejar sus curriculum, aunque no tuvieran conocimiento de vacantes disponibles. Sin embargo la mayoría reconoce que el medio más efectivo para buscar trabajo es a través de las redes de contacto.

4.2.2 Proceso de postulación al primer trabajo

Para algunos docentes el proceso de búsqueda de trabajo fue largo y debieron postular a muchos establecimientos, sin embargo para otros el proceso fue más fácil y corto y no tuvieron la necesidad de postular a muchos colegios. 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.

Algunos profesores sólo postularon a un establecimiento del que les llegó oferta de trabajo. Esto, debido a que un conocido que trabaja en el colegio los recomendó o en casos en que el entrevistado realizó la práctica o estudió en dicho establecimiento. Esto se da solamente en los establecimientos particulares pagados y subvencionados.

Sin embargo, hay algunos docentes, independiente de su puntaje PSU, que son más selectivos y sólo envían curriculum a cierto tipo de establecimientos. Todos aquellos que sólo envían a particulares pagados egresaron de este tipo de establecimiento. Por su parte, aquellos 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.

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).

Elementos relevantes para la selección

Para muchos de los docentes uno de los requisitos era que el colegio quedara cerca de su casa, aunque no siempre este criterio afecta la decisión final de postular. 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.

Para algunos docentes es también 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.

Además, los docentes le dan prioridad a los colegios que ellos egresaron, pues se sentían más cómodos al estar en ambientes más familiares.

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

Algunos docentes declaran que no les gustaría trabajar específicamente en establecimientos municipales o de alto riesgo social, porque el contexto de trabajo y la

labor del docente es compleja. 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.

4.2.3 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, y depende de cada proceso particular.

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/a 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 participa el jefe de UTP o director de ciclo, con los que se tratan temas pedagógicos más específicos.

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.

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.

Durante este proceso los postulantes no recogen mayor información sobre el establecimiento, ya que ésta es muy general. 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.

4.2.4 Proceso de selección que realizan los docentes

La mayoría de los docentes recibe sólo una oferta de trabajo, pero señalan que de haber existido otra posibilidad hubieran trabajado en otro. Deciden trabajar en dichos establecimientos principalmente por la necesidad que tienen de trabajar. 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 son similares a los de la postulación, tales como la ubicación, el proyecto educativo, clima laboral, el desarrollo profesional, salario y lo cómodos que se sienten en el establecimiento.

Los profesores entrevistados parecen no tener completa claridad sobre los motivos por los que deciden trabajar en un determinado colegio. Pareciera ser que no existió realmente un proceso de elección racional y 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. No se permiten mucho tiempo de búsqueda o de indecisión por el acotado período de contratación de profesores, que significa que en marzo deben estar trabajando. 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.

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, aquellos que trabajan en establecimientos particulares pagados en su mayoría han estudiado también en ese tipo de colegio. De los 8 entrevistados que trabajan en particular pagado, solamente 2 estudiaron en otro tipo de establecimiento. 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.

4.3 *Evaluación de la primera experiencia laboral*

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.

La mayoría de los docentes entrevistados evalúa de manera positiva su primera experiencia laboral. Entre los factores positivos está el aprendizaje y ganar experiencia, el desafío de enfrentarse por un tiempo prolongado a un curso. Además, la satisfacción por sentir que están siendo un aporte para esos niños/as y que notan cambios en ellos.

Entre los factores negativos están los bajos sueldos, la gran cantidad de exigencias y responsabilidades y la falta de tiempo para planificar. Esto, independiente de la dependencia del establecimiento. También surge la baja valoración de la profesión como un punto relevante

Se ven diferencias entre dependencias en términos de la percepción con respecto a los salarios, al desgaste por las jornadas laborales y horas no lectivas y otros factores tal como compañerismo, trabajo en equipo, clima laboral y liderazgo directivo, además de los recursos para implementar las acciones pedagógicas necesarias.

4.4 *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 tenían 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. Por lo mismo, muchos de ellos no se proyectan realmente a largo plazo en el primer establecimiento.

Sin embargo, y dadas las primeras experiencias laborales, la mayoría comienza a tener más conciencia de aquellos factores relevantes para seleccionar un colegio donde trabajar, y cuáles serían los elementos más trascendentes para decidir cambiarse.

Se menciona el salario como relevante, pese a que en un primer trabajo este no es el tema principal. Algo similar se da con respecto a la ubicación del colegio, que comienza a tomar mayor importancia y que sigue siendo más importante para las docentes mujeres. Además, los profesores comienzan a identificar elementos positivos de sus actuales colegios como relevantes para una futura búsqueda, como liderazgo y clima escolar. 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.

5 Resultados del Análisis Cualitativo: Principales hallazgos del estudio a directores de establecimientos

5.1 Proceso que desarrollan los establecimientos para contratar a nuevos docentes

5.1.1 Proceso de difusión y etapas del proceso de selección

Para contratar a nuevos docentes los establecimientos deben realizar, en primer lugar, un **proceso de difusión**. El principal mecanismo utilizado para ello son los contactos personales que tienen los profesionales que trabajan en el establecimiento, ya que les permite tener referencia de los postulantes. Este mismo argumento hace que los ex alumnos o alumnos en prácticas sean considerados buenos candidatos.

Otros mecanismos de difusión que utilizan son las páginas web y avisos en los diarios. Además, asisten a ferias laborales, principalmente de universidades tradicionales, pues de esa manera aseguran obtener mejores candidatos.

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.

Los establecimientos municipales contactan a los docentes principalmente a través del DAEM. Sin embargo, cuando deben buscar a un postulante de reemplazo, labor que de manera excepcional recae en el establecimiento y no en el DAEM, el principal y casi único mecanismo utilizado es el contacto personal⁷.

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.

Luego del proceso de difusión, se realiza el **proceso de selección**, que se produce entre diciembre y enero, aunque en ciertos establecimientos comienza algunos meses antes. Sin embargo, los reemplazos son en cualquier momento y son difíciles de planificar.

El proceso de selección considera las siguientes etapas: 1) selección a partir del currículum, donde se enfocan principalmente en la experiencia laboral y académica; 2) entrevistas a los postulantes, entre 2 a 3 generalmente, con algunas de las personas que componen el equipo directivo, quienes además de hacerles una breve reseña sobre el establecimiento y las condiciones laborales en las que trabajarían, indagan respecto al currículum del postulante, contenidos de la disciplina y habilidades pedagógicas; 3) entrevista psicológica y/o clase de prueba, sólo en ciertos establecimientos particulares pagados y subvencionados.

En general este proceso es único y se aplica de manera similar a todos los candidatos. Sin embargo, la mayoría reconoce que cuando es requerido un docente de manera urgente este proceso se simplifica y se utilizan otros mecanismos para seleccionarlos de manera más rápida.

⁷ Es importante aclarar que en 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. Sólo en algunos casos, como lo es el buscar un docente de reemplazo, 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.

En relación a la información que tiene el postulante respecto al establecimiento, si bien en la entrevista se les informa sobre las características del establecimiento, esta 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.

5.1.2 Criterios de selección

Los criterios de selección utilizados para escoger a los candidatos elegibles coinciden con los utilizados para seleccionar el último profesor que ingreso al establecimiento, lo que implica que los criterios declarados y revelados son similares. Estos criterios son bastante compartidos entre los diferentes entrevistados. Uno de los elementos importantes que evalúan es el currículum, especialmente la experiencia laboral previa y la universidad donde estudió. Además priorizan aquellos que tienen altas expectativas de los estudiantes, son responsables con su trabajo, comparten el proyecto educativo que ofrece el establecimiento y les interesa seguir formándose y capacitándose.

Disponer de buenas habilidades pedagógicas y conocimiento disciplinar también es un requisito necesario, junto con ciertas habilidades sociales que le permitan integrarse adecuadamente al grupo de trabajo del establecimiento. 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.

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. El que el postulante sea religioso es requisito en algunos establecimientos que pertenecen a congregaciones religiosas.

Llama la atención que en ninguno de los establecimientos existe un documento donde este sistematizado el proceso de selección ni los criterios de selección. Sin embargo, los entrevistados señalan que estos últimos son compartidos por todas las personas que participan de la selección.

5.2 Evaluación del proceso de selección

5.2.1 Evaluación sobre los postulantes y los docentes seleccionados

En general los docentes que postulan a los establecimientos son diversos, recibiendo candidatos buenos, regulares y malos. Sin embargo, los establecimientos municipales con bajo puntaje SIMCE señalan en mayor medida que los postulantes son malos.

Los candidatos provienen de diferentes tipos de universidades e institutos. La formación académica de los postulantes es evaluada por los directores en general como regular, al igual que el conocimiento de la mención y de técnicas pedagógicas. Los candidatos de los establecimientos municipales con bajo puntaje SIMCE provienen en general de universidades poco prestigiosas y tienen bajos conocimientos disciplinares.

En relación a la experiencia laboral en general postulan docentes jóvenes, con poca experiencia.

Respecto a docentes seleccionados en el último proceso de selección de su establecimiento, muchos directores declaran estar satisfechos. Sin embargo, señalan que cuando se debió contratar de manera urgente durante la mitad del año escolar o se presentaron pocos postulantes, como ocurre en el caso de algunas especialidades, muchas veces se debieron conformar con el mejor candidato aunque no cumpliera todas las características que ellos priorizan. Sólo en los establecimientos municipales y

con bajo puntaje SIMCE muchas veces no quedan conformes con los candidatos seleccionados.

5.2.2 Evaluación del proceso de selección en general

En general los entrevistados están conformes con el proceso de selección que desarrollan en sus establecimientos. Sin embargo, un grupo declara no estar satisfecho con el proceso, principalmente porque en ciertas ocasiones hay muy pocos postulantes para poder elegir un buen candidato.

Los elementos que más destacan del proceso de selección es: 1) la clase de prueba, ya que les permite proyectar mejor como se desempeñará el docente en el aula; 2) la entrevista psicológica, que ayuda a conocer en mayor profundidad al postulante; y 3) el que participen diferentes actores en el proceso, pues les permite tener más perspectivas para tomar mejores decisiones sobre los postulantes.

Sobre los elementos que podrían mejorar señalan: 1) la necesidad de que lleguen más candidatos para los puestos de trabajo disponibles; 2) incorporar en el proceso elementos que les entreguen mayor información sobre los candidatos, para poder proyectar mejor como se desenvolverá como docente en el aula (por ejemplo: obtener mayores referencias de ellos, realizar una clase de prueba, evaluación psicológica o el poder contratarlos sólo por 3 meses); y 3) que los criterios de selección sean más explícitos y sistematizados.

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 si, pues les gustaría contar con más herramientas que les permita mejorar el proceso.

Sin embargo, algunos directores señalan que no lo consideran muy importante, 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.

Específicamente respecto al tipo de apoyo que les interesaría recibir, estos coinciden con las debilidades y aspectos a mejorar antes mencionadas.

Por último, muchos de los entrevistados señalan que para atraer mejores candidatos a los puestos disponibles en sus establecimientos habría que mejorar el salario. El resto de las sugerencias son diversas y tienen que ver con mejorar el proceso de difusión la difusión, tener una bolsa de trabajo o que los alumnos sean más respetuosos con los docentes.

6 Resultados del Análisis Cuantitativo

El estudio cuantitativo se basó en la encuesta especialmente diseñada para el efecto. Los siguientes resultados están basados en los análisis univariados, bivariados y multivariados de la encuesta. Además, son apoyados por los hallazgos cualitativos. Los análisis multivariados condicionados se detallarán igualmente a continuación.

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.

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, lo que se aprecia directamente de los datos. 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.

Resultados Generales sobre el Proceso de Postulación

Resultado 10: En promedio los docentes postulan a 10 establecimientos, donde un 20% postula solo a un solo empleo y una fracción importante (30%) postula a más de diez empleos. De estas postulaciones, en promedio, son llamados a entrevistas a 2,5 establecimiento en promedio, y en 1,6 establecimientos se les hace una oferta de trabajo. Al desagregar por dependencia se observa que los docentes que trabajan en establecimientos municipales postulan, en promedio, a 12 establecimientos en total, los docentes de establecimientos PS a 10 establecimientos, y los docentes de particular pagado, postulan a 7 establecimientos en promedio. 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 entre 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 estudiando 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 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.

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.

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 curriculum, 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.

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 curriculum. 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 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.

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. De hecho, los modelos multivariados no encuentran una relación estadísticamente significativa con el salario recibido y el tipo de dependencia y NSE del primer empleo. 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 lo anterior se deba a que no existen diferencias relevantes en los salarios pagados por colegio, al menos para docentes sin experiencia, y para colegios municipales y particulares subvencionados.

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.

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 conocieron 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.

6.1 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 de su 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 2-4 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. Re agrupamos 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. 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.

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 efectivamente 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 2: 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)	0.185*** (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 Práctica (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			-0.000* (0.000)	-0.000 (0.000)				-0.000* (0.000)
N	266.000	248.000	260.000	243.000	255.000	244.000	240.000	235.000
L1	-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 3: 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)
Variables	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE
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			0.000* (0.000)	0.000 (0.000)				0.000* (0.000)
N	266.000	248.000	260.000	243.000	255.000	244.000	240.000	235.000
Ll	-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 4: 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)
Variables	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE	NSE
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 Practica (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			0.000* (0.000)	0.000 (0.000)				0.000 (0.000)
N	266.000	248.000	260.000	243.000	255.000	244.000	240.000	235.000
Ll	-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 5-7, también en sus paneles, muestra distintas especificaciones para estimaciones multinomial probit, ahora respecto del tipo de escuela. 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. Lo mismo ocurre con el colegio donde realizó la práctica.

De este modelo, se desprende 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 muchos alumnos, pocos recursos materiales, alumno de bajo rendimiento, con dificultades económicas, etc. 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.⁸. La tabla 8 muestra, para distintas especificaciones, solo tres variables que 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, suele ser entre distintas alternativas relativamente homogéneo y definitivamente los beneficios extras aparecer 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

⁸ 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.

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.

Tabla 5: 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				-0.000 (0.000)	-0.000 (0.000)	-0.000 (0.000)				-0.000 (0.000)
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 6: Estimación de los Efectos Marginales Probit para Dependencia del Colegio del Primer Trabajo, $dPr(y=Particular\ Subven)/dx$

$dPr(y=Particular\ Subvencionado)/dx$	(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				0.000 (0.000)	0.000 (0.000)	-0.000 (0.000)				0.000 (0.000)
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 7: 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				0.000* (0.000)	0.000** (0.000)	0.000** (0.000)				0.000 (0.000)
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 8: 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				-0.011		-0.019	-0.026

					(0.034)				(0.035)		(0.032)	(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					0.000 (0.000)				0.000 (0.000)		0.000 (0.000)	0.000 (0.000)
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, *

7 Conclusiones y Propuestas de Política Pública (in progress)

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 resultados de esta investigación 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. Se desprende de este estudio la importancia que tiene el proceso de búsqueda, ya que es determinante en explicar el resultado final de la distribución final de los docentes. El proceso de elección como tal es de menor relevancia de lo que inicialmente se tenía como hipótesis, ya que la mayoría de los docentes recibe sólo una oferta de trabajo, lo que es consistente con tomar lo primero que se le ofrece. Más bien, es un proceso de elección por parte de los establecimientos, dentro de un mercado segmentado. Importante es el hallazgo de que la insatisfacción laboral durante el primer año, está asociado al hecho de que el docente haya aceptado la primera oferta que se le ofreció.

Dentro de los factores que se relacionan con el proceso de búsqueda se encuentra que es de gran relevancia la experiencia escolar del docente, las estrategias se entregan en la formación inicial sobre educación en contextos de mayor vulnerabilidad, el tipo de prácticas, y las redes, tanto de la universidad como personales.

Finalmente, dentro de los factores pecuniarios y no pecuniarios 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. Estos factores cambian en la búsqueda del segundo empleo, donde el salario pasa a ser relevante para la mayoría de los docentes, 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. Por lo tanto, se desprenden otros elementos que conocieron en sus primeros empleos y que se transforman en requisitos para un segundo empleo.

Referencias

- Aaronson, D., Barrow, L. y 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. y Podgursky, M. (1998). Teacher Recruitment and Retention in Public and Private Schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), 393-417.
- Balter, D., & Duncombe, W. (2005). *Teacher Hiring Practices in New York State School Districts*. Center for Policy Research Rockefeller. Disponible en (Noviembre 2012): <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.
- Behling, O., Labovitz, G., & Gainer, M. (1968). College Recruiting: A Theoretical Base. *Personnel Journal*, 47, 13-19.
- Blasé, J., and Blasé, J., (2004). *Handbook of Instructional Leadership: How Successful Principals Promote Teaching and Learning*. Sage Publications.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2003). 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., y Wyckoff, J. (2005). Explaining the Short Careers of High-Achieving Teachers in Schools with Low-performing Students. *American Economic Review Proceedings* 95(2), 166-171.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). *The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decision*. Disponible en (Noviembre 2012): <http://www.teacherpolicyresearch.org/portals/1/pdfs/teacherretentionadministrators22may2009.pdf>
- 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., Gallego, F., Santelices, V., & 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.T., H.F. Ladd, J.L. Vigdor and Aliaga, R.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.
- 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., y Woodworth, K. R. (2005). *The Status of the Teaching Profession 2005*, Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- 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. y Rivkin, S., (2006). School Quality and the Black-White Achievement Gap, *NBER Working Papers No. 12651*, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Hanushek, E., Kain, J., y Rivkin, S. (2004). Why Public Schools Lose Teachers. *Journal of Human Resources* 39(2), 326-254
- 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. M., y 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
- Ingresol, R., Smith, T., (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NAASP Bulletin*, 88 (638) 28-40
- Ingersoll, R. y Smith, T. (2003). The Wrong Solution to Teacher Shortage, *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- 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).
- 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 y J. Wyckoff (2002). Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62
- 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., Johnson, S. (2006). New Teachers' Experiences of Hiring: Late, Rushed, and Information-Poor, *Educational Administration Quarterly* 42: 324-360
- 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.
- 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.
- 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; 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.
- 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. and Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, 20 (30). Disponible en (Noviembre 2012): <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., y Steele, L. (2007). What is the Problem: The Challenge of Providing Effective Teachers of All Children, *The Future Children*, 17(1) 15-43.
- 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.
- OECD (2005). *Teacher Matters: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing: Paris.
- OECD (2004). *Reviews of National Policies for Education: Chile*. OECD Publishing: Paris.
- Ortúzar, M.S., Flores, C., Milesi, C. Cox, C. (2009). *Aspectos de la Formación Inicial de Docentes y su Influencia en el Rendimiento Académico de los Alumnos*, Centro de Políticas Públicas, Universidad Católica de Chile.
- Paredes, R., Ramírez, M. (2012). *Selección Adversa en la Educación Chilena*. (Tesis de Magíster) Facultad de Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Petronglo, B., and 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.
- Rivkin, S., Hanushek, E. A. y 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., and 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.
- 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.
- 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 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