



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

Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos

Investigador Principal: Verónica Cabezas G
Investigadores Secundarios: Francisco Gallego
Verónica Santelices
Magdalena Zarhi
Institución Adjudicataria: Pontificia Universidad Católica de Chile

Proyecto FONIDE N° FS511082- 2010

Diciembre 2011

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Diciembre 2010

Término del Proyecto: Noviembre 2011

Equipo Investigación: Verónica Cabezas G (Investigadora Principal), Francisco Gallego, Verónica Santelices, Magdalena Zarhi.

Monto adjudicado por FONIDE: \$16.023.078

Presupuesto total del proyecto: \$16.023.078

Incorporación o no de enfoque de género: Si

Comentaristas del proyecto: Juan Pablo Valenzuela (Universidad de Chile)

“Siempre que es posible, el presente Informe intenta usar un lenguaje inclusivo y no discriminador, sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se usará el masculino genérico que, según la real academia de la lengua española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida”

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

Agradecemos el valioso trabajo de investigación de Josefa Aguirre, Claudia Allende y Nicolás Rojas.

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

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

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 school teacher initial allocations and mobility through out the labor market and about its relationship with the distribution of some observable teacher attributes, with especial emphasis on academic background and qualifications. We use the Encuesta Longitudinal Docente (ELD) 2009 to study patterns of teacher mobility within and outside the teaching profession to answer the following questions: (1) Does initial allocation to schools, attrition from teaching, turnover, and migration differ by teacher academic qualifications and characteristics of the schools where they work in the Chilean school system? (2) What factors are correlated with these patterns? Because the ELD Panel survey includes information about principals and other school staff members we will analyze teachers' patterns as well as that of all school staff members' working inside schools. In addition, to complement the analysis of the factors correlated with mobility, we collected qualitative information from teachers with excellent qualifications and different type of trajectories.

Keywords: teacher mobility, teacher trajectories, academic qualifications, school characteristics, the labor market for teachers.

1. Introducción

La evidencia es clara en revelar el importante rol que tiene un profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en sus alumnos. Así también muestran la sustancial y persistente diferencia que existe en los resultados en pruebas estandarizadas de alumnos asignados a diferentes profesores (Rockoff, 2004; Rivkin, Hanusheck y Kain, 2005; Kane, Rockoff y Staiger, 2008; Aaronson, Barrow y Sander, 2007). Es por esto, que la distribución de los profesores con diferentes características puede ser importante para explicar las diferencias en los resultados académicos de los alumnos.

Evidencia reciente para nuestro país muestra que las calificaciones académicas de los profesores están desigualmente distribuidas en establecimientos educacionales que atienden estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, y que estas desigualdades comienzan desde la elección de su primer trabajo. Ortuzar, Flores, Milesi y Cox (2009) analizan cómo varían las características académicas de los profesores en establecimientos educacionales que atienden a niños con diferentes niveles socioeconómicos. En particular, estos autores se enfocan en profesores de cuarto básico de escuelas municipales y utilizan el indicador SIMCE de grupo socioeconómico. Ellos encuentran que en establecimientos educacionales de bajo nivel socioeconómico, los profesores tienen peores calificaciones académicas según distintos indicadores (mención, duración de la formación inicial, acreditación de la universidad o instituto profesional, carrera diurna presencial, vespertina o semi-presencial). A su vez, Bascopé y Meckes (2010) encuentran que estudiantes recién graduados de la carrera Educación Básica que tienen bajas calificaciones en su prueba INICIA y estudiaron en una universidad de baja selectividad, tienen mayores probabilidades de trabajar en un establecimiento educacional de mas bajo nivel socioeconómico. . Estos resultados van en la misma línea de Toledo, Puentes y Valenzuela (2010b) quienes reportan un ordenamiento positivo entre escuelas y al interior de ellas.

Motivados por estas investigaciones y por la evidencia internacional, este trabajo utiliza la base de datos del Panel de la Encuesta Longitudinal Docente para evaluar el rol que la trayectoria laboral de los docentes, específicamente la movilidad dentro y fuera de la profesión, juega en la asignación de los profesores según características observables en el sistema educacional chileno. Dado que no existen investigaciones publicadas sobre trayectoria en el mercado laboral docente para Chile, comenzamos por describir las dinámicas de la movilidad laboral y salidas de la profesión de modo de identificar un conjunto de hechos estilizados que motivan los análisis posteriores de esta investigación.

La información que tenemos disponible no nos permite estudiar directamente las entradas al sistema para toda la muestra y por ello no serán analizadas en profundidad; pero dado que tenemos información disponible para un subgrupo, estudiaremos por separado las trayectorias para los primeros años de experiencia. Posteriormente, intentaremos estudiar estos patrones en relación a determinadas covariables, tales como características personales y académicas del docente, capacitaciones, y condiciones laborales. Además analizaremos como la movilidad y retiro del sistema laboral para toda la muestra tiene diferentes patrones según las características de las escuelas y los docentes.

Es importante mencionar que el objetivo de este trabajo, es identificar correlaciones simples o parciales entre variables de interés y algunas características observables de profesores y de los establecimientos educacionales en los que trabajan. No es nuestro objetivo (ni tampoco tenemos información relevante para) identificar efectos causales de una variable sobre otra.

En síntesis, las principales preguntas a resolver son:

- i) ¿De qué magnitud es la movilidad docente y retiro en el sistema educacional chileno?,
- ii) ¿Cómo se relaciona la elección del primer trabajo con las características académicas de los profesores?¹
- iii) Posteriormente en el mercado laboral, ¿Cómo afecta esta movilidad y retiro en la distribución desigual de profesores (con diferentes calificaciones académicas²), a través de establecimientos educacionales de diferente dependencia y de diferente NSE?, con énfasis en ¿Difieren las trayectorias laborales para docentes que ingresaron a la carrera con alto puntaje en PAA/PSU vs. el resto de la muestra?
- iv) ¿Cómo se relacionan los factores pecuniarios y no pecuniarios con los patrones de movilidad y retiro? Aquí también estudiaremos los patrones de movilidad y retiro asociados a distintos perfiles de perfeccionamiento docente.

Para responder la primera pregunta cuantificaremos cuántos de los profesores de nuestra muestra se mueven entre establecimientos y cuántos abandonan el sistema, durante el periodo comprendido entre los años 2003 y 2009 (siete años de trayectoria). Para ello, analizamos tanto el módulo de historia laboral de la ELD como preguntas sobre la carrera laboral de los encuestados. Para la segunda pregunta realizamos análisis bivariados y multivariados de la submuestras de la base ELD para la cual contamos con información desde su primer trabajo. Para la tercera pregunta, incluimos información en relación a las calificaciones académicas de los docentes (Puntaje PAA ó PSU, así como información sobre su formación inicial) y analizamos si la movilidad hace más desigual o no la distribución de profesores en los establecimientos educacional³. Además, analizaremos a través de análisis bivariados y multivariados si las características demográficas, laborales y de perfeccionamiento jugarían un rol relevante en las decisiones de movilidad.

Finalmente, analizaremos la información de un estudio cualitativo que intenta, a partir de la percepción de un grupo de docentes que obtuvieron alto puntaje en la PSU y que han tenido diferentes trayectorias laborales, identificar las razones que han determinado sus patrones de

¹ Este análisis se realizará para una submuestra de la base ELD, donde somos capaces de conocer el primer trabajo de los docentes al ingresar al mercado laboral y el tipo de administración de su primer establecimiento .

² Dentro de las calificaciones académicas consideramos: puntaje en pruebas PAA/PSU, capacitaciones y tipo de formación inicial docente.

³ Desde un punto de vista conceptual desigualdad en la asignación de profesores se refiere al hecho que profesores de diferente "calidad" queden asignados a estudiantes con diferentes características. Inequidad, a su vez, se refiere al hecho que profesores de baja (alta) calidad queden asignados a alumnos de nivel socioeconómico más bajo (alto). Dado que nosotros no tenemos mediciones directas de calidad de los profesores a lo largo de este trabajo usamos como proxy de la calidad de los profesores su puntaje en las pruebas PSU/PAA y otras características observables. Sabemos que estamos usando una serie de supuestos simplificadores cuando utilizamos esta definición, pero dada la carencia de información no podemos hacer algo diferente.

movilidad laboral y su disposición a trabajar en establecimientos de NSE bajo⁴. Específicamente se analizará para este grupo, los mecanismos de búsqueda de empleo, criterios de selección de sus trabajos, sus trayectorias laborales, razones de cambio de trabajo, las proyecciones laborales, y la disposición que tienen estos docentes por trabajar en establecimientos de NSE bajo. Así, este estudio ayuda a entender con más detalle y poner en contexto los resultados presentados usando métodos cuantitativos.

Es importante destacar que un estudio de trayectoria laboral asociado a las calificaciones académicas de los docentes tiene una serie de limitaciones. De hecho, la relación que existe entre calificaciones y efectividad docente es debatida internacionalmente^{5 6}. Por lo tanto, analizar trayectorias y en especial los patrones de movilidad de profesores con mejores o peores calificaciones, o una formación inicial con ciertos atributos, no necesariamente tiene consecuencias en la distribución de efectividad docente. Sin embargo, no deja de ser interesante al considerar recientes políticas públicas que asocian incentivos monetarios a calificaciones académicas (e.j. Beca Vocación de Profesor). A esto se suma la atención que ha recibido el crecimiento exponencial de programas de formación inicial docente no acreditados y de dudosa calidad, sumado a los bajos resultados en pruebas de egreso de carreras de Educación (Cabezas y Claro, 2011). Así, estos temas presentan tanto interés desde el punto de vista académico, como desde el punto de vista de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de los futuros docentes de nuestro país y la equidad en el sistema educacional chileno.

El resto de este trabajo se ordena de la siguiente forma. En la sección 2 discutiremos los antecedentes planteados en la literatura nacional e internacional que informan nuestra investigación y las preguntas centrales. La sección 3 plantea nuestras preguntas de investigación. La sección 4 describe los datos, sus limitaciones, y metodología de análisis, para posteriormente presentar resultados en la sección 5. La sección 6 contiene nuestras conclusiones y la 7 nuestras recomendaciones para la formulación de políticas públicas.

2. Antecedentes

La evidencia es clara en revelar el importante rol que tiene un profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en sus alumnos (e.j. Heckman, 2010). Sin embargo, se sabe que el impacto del profesor es heterogéneo, y puede variar considerablemente según la calidad del trabajo del profesor (Rivkin et al., 2005; Aaronson et al., 2007; Rockoff, 2004). Usando datos longitudinales de alumnos y profesores en el estado de Tennessee, Estados Unidos, 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. Este estudio también presenta evidencia de que la calidad docente incidió sobre el desempeño de los alumnos más que cualquier otra variable dentro de la escuela.

Para Chile existen estudios que intentan relacionar la calidad docente con el rendimiento de los alumnos medido por el puntaje SIMCE. Como calidad docente Bravo, Falk, González, Manzi & Peirano (2008) utilizan los resultados de la evaluación docente mientras que Lara, Mizala y Repetto (2010), incluyen también las prácticas en aula autoreportadas por los profesores. Ambos estudios son correlacionales y consideran también la importancia de características observables

⁴ En el estudio cualitativo se va a entender por establecimientos de NSE bajo los particulares subvencionados y los municipales.

⁵ Hanushek y Rivkin (2006) revisa la literatura que usando bases de datos de panel muestra que mientras el “efecto profesor” es muy grande, es difícil vincular ese efecto a aspectos observables del profesor. En contraste, Goldhaber (2008), Greenwald, Hedges y Laine (1996) y Rockoff (2004) han encontrado evidencia de una asociación entre determinadas características observables del profesor, aunque sólo explican una porción de la heterogeneidad de la efectividad docente.

⁶ El trabajo de Lara, Mizala y Repetto (2010) es un primer intento en identificar correlaciones entre resultados académicos y características de los profesores y de prácticas en el aula.

de los profesores y del contexto en el que trabajan. Sus resultados muestran correlaciones positivas entre algunas características personales de los docentes (experiencia, género) y los resultados en la prueba estandarizada, así como también entre prácticas de aula y resultados SIMCE. Toledo, Puentes y Valenzuela (2010a, 2010b) también examinan el rol de la calidad docente en los resultados de sus alumnos pero intentando controlar por la asignación no aleatoria de docentes entre establecimientos educacionales. En el primer estudio (2010a) encuentra que, aun considerando la asignación no aleatoria de los docentes existen ciertas características propias del docente (e.g., experiencia y avance curricular), que afectan permanente y positivamente el desempeño del alumno. En Toledo, Puentes y Valenzuela (2010b) la calidad docente es identificada a través de la adjudicación de una Beca Vocación de Profesor, premio asociado a un puntaje en la prueba de Selección Universitaria superior a los 600 puntos, promedio de notas en Enseñanza Media superior a 6.0 y postulación a Pedagogía en primera preferencia. La evidencia en esta investigación es inestable y menos positiva para la muestra en su totalidad pero reporta que la proxy de calidad docente utilizada es relevante para el rendimiento de los alumnos en el sector particular subvencionado, alcanzando un efecto de hasta 0.2 desviaciones estándar.

Desde un punto de vista de políticas públicas, la distribución de los profesores con diferentes niveles de efectividad es un tema relevante para la búsqueda de mejoras en calidad y equidad en el sistema educacional chileno. En esta investigación, cuando hablamos de las inequidades del sistema, nos referimos a la desigual distribución de los docentes en función de algunas características académicas observables de los profesores, tales como puntaje en pruebas de selección universitaria (PAA o PSU) y ciertos aspectos de su formación inicial docente (acreditación y tipo de estudios), y cómo son sus trayectorias en los establecimientos de diferente administración y de diferente grupo socioeconómico. Estas características son las que tradicionalmente ha estudiado la literatura de Economía de la Educación a la hora de establecer relaciones entre el desempeño de los alumnos y los distintos recursos que inciden en la “producción” del aprendizaje de los alumnos (ver por ejemplo Hanushek y Rivkin, 2006). Aunque en la literatura no existe consenso generalizado en torno a las habilidades cognitivas y no cognitivas que se relacionan con la calidad de un profesor y su efectividad, hay que destacar que existe cierta evidencia internacional sobre la mayor efectividad de aquellos que hayan sido buenos alumnos en su etapa escolar o que hayan obtenido buenos resultados en las pruebas de entrada a la universidad (Goldhaber, 2008) y la relevancia de los primeros años de ejercicio de la profesión (Greenwald et al., 1996; Rockoff, 2004).

De estos estudios (ver resumen de la literatura en Hanushek, 1986 y 1997), se desprende también que no hay evidencia sólida que confirme la importancia de que un profesor sea de mayor edad o posea algún post-título o magíster para incrementar su rendimiento. La literatura existente sobre este tópico en Chile es mucho más incipiente y por ello nuestro objetivo está más bien relacionado con la identificación de patrones y hechos estilizados. Así, nuestro análisis hace ciertos supuestos, y está lejos de ser una investigación que estudia las características que hacen a un profesor efectivo, o de resumir la amplia literatura en el tema. Por el alcance de los datos nos limitamos a analizar la distribución de los docentes según las características previamente mencionadas: resultados en la PSU/PAA y ciertos aspectos de su formación inicial docente. Además como complemento incorporaremos otras variables de análisis, tales como los años de experiencia, género y características socioeconómicas de la etapa *escolar* de los profesores.

Estudios recientes para Chile muestran que los alumnos de contextos vulnerables generalmente tienen a profesores menos calificados en sus salas de clases (Ortuzar et al., 2009; Rufinelli y Guerrero, 2009; Bascopé y Meckes, 2010; Toledo, Puentes y Valenzuela, 2010a y 2010b). Es decir, dentro de las ya baja calificaciones del profesorado, los alumnos que requieren mayor eficacia y dedicación en su enseñanza, tienen a los profesores con menores niveles de formación inicial, peores resultados en la evaluación docente y bajos resultados en pruebas estandarizadas. Este fenómeno ha sido también observado en otros países. Según un Informe de la OECD (2005) sobre políticas docentes de atracción, capacitación y retención de profesores efectivos en 25 países, existe una preocupación generalizada sobre la distribución inequitativa de los profesores en los establecimientos educacionales, y sobre la calidad de los profesores que enseñan en las zonas más desaventajadas.

Un país que ha documentado en mayor profundidad este tema es Estados Unidos, donde la relación entre profesores de baja calificación y alumnos vulnerables ha sido atribuido a la dificultad que tienen los colegios vulnerables en reclutar profesores calificados, y principalmente, a la movilidad del profesor dentro del sistema laboral (Boyd, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2005; Imazeki, 2008). Por ejemplo, Lankford, Loeb y Wyckoff (2002) encuentran diferencias drásticas en las calificaciones de los profesores en el estado de Nueva York. Los profesores con menores calificaciones son los que enseñan en áreas urbanas que atienden a estudiantes de bajo NSE, bajo rendimiento y que no son de la raza blanca. En pocos casos las variaciones de salarios compensan por las mayores dificultades de enseñar en estos establecimientos, e incluso a veces contribuye a aumentar las disparidades.

Para explicar este fenómeno, la evidencia 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 y se van haciendo más pronunciadas a medida que los docentes se mueven o desertan del mercado laboral (e.j. Boyd et al., 2005). Y esta movilidad y retiro de los profesores difiere según las características tanto de los docentes como de sus estudiantes (Ingersoll y Smith, 2003 y 2004; Boyd et al., 2005; Podgursky, Monroe y Watson, 2004). Por un lado, la evidencia internacional indicaría que los profesores con mayores habilidades académicas- medido a través de pruebas estandarizadas y la calidad de la universidad formadora- tienen mayor probabilidad de dejar un establecimiento educativo que atiende a niños más vulnerables y a la vez son los que mayormente desertan de la profesión (Murnane, Singer y Willet, 1988; Murnane y Olsen, 1990; Stinebrickner, 2001; Dolton y van der Klaaw, 1999; Boyd et al., 2005). Por otro lado, los estudios internacionales sugieren que la posible alta deserción de profesores en los primeros años desde colegios vulnerables aumenta la desventaja de dichos establecimientos, ya que durante los primeros años laborales la efectividad de un docente aumenta en mayor medida, además de aumentar los costos de reclutamiento y selección.

Es decir, la interacción de los atributos de los profesores y los estudiantes es fundamental para comprender las trayectorias laborales de los docentes.

En Chile hay evidencia de la distribución desigual de profesores en la elección de su primer trabajo (Bascopé y Meckes, 2010), y en muestras de corte transversal cuando ya están los profesores dentro del sistema laboral (Ortúzar et al, 2009; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Bascopé y Meckes, 2010; Bravo, Peirano y Falck, 2006), pero no hay evidencia que ayude a comprender el rol que juega la movilidad en la distribución desigual de profesores con mejores calificaciones académicas entre los colegios. Más aún, no existen investigaciones publicadas en relación a la movilidad de los profesores en el mercado laboral chileno

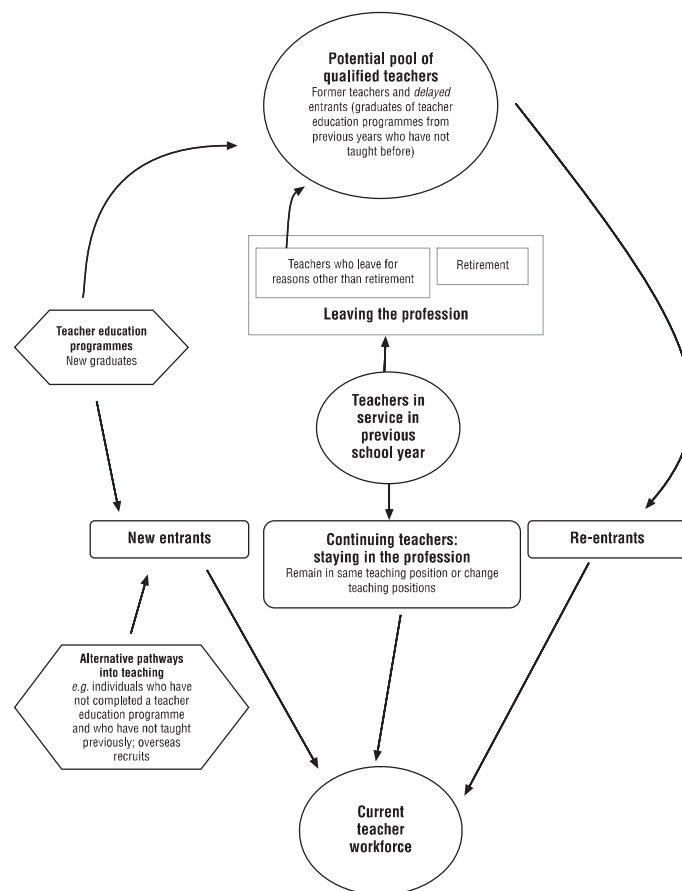
Es importante mencionar que las consecuencias de los patrones de trayectoria laboral sobre los potenciales impactos en la equidad del sistema educativo se pueden comprender sólo si se conocen tanto las características de los profesores y de los colegios de los cuales provienen los profesores antes de cambiarse o retirarse de un determinado establecimiento, como las características de los colegios a los cuales migran los profesores. Además sería relevante conocer las características de aquellos profesores que los reemplazan en los establecimientos, información que no tenemos disponible.

2.1. Descripción general de trayectorias laborales de los docentes: términos de interés para esta investigación

Tomando en cuenta el contexto chileno, podemos pensar la distribución de los profesores en los establecimientos, como resultado de un proceso dinámico que depende de tres tipos de trayectorias: movimientos hacia dentro y hacia fuera del sistema laboral escolar (nuevas entradas o reingresos), movimientos dentro del sistema educacional, ya sea cambiando entre establecimiento educacional de un mismo tipo de administración o cambiando de establecimiento

y de tipo de administración (e.j. cambiando de un municipal a un particular subvencionado), y quienes estaban dentro del sistema laboral y se mantienen en el mismo establecimiento en el cual trabajaban. Los movimientos hacia dentro y hacia fuera del sistema laboral pueden ser únicos o ser reinserciones de alguien que había abandonado previamente por un motivo diferente a la jubilación (e.j. cuidado de sus hijos). Un retiro también puede ser reiterado dentro de la trayectoria laboral docente. De la misma forma que los estudios de Dolton y Klaaw para UK (1995, 1999) y Stinebrickner (2002) para Estados Unidos, se pueden describir las salidas de los docentes del sistema educacional en términos de salidas del mercado laboral o cambio de ocupación. Además, los análisis de las trayectorias laborales (Dolton, 2006; Beteille y Loeb, 2009) no solo consideran los cambios y salidas de colegios de los actuales docentes, sino que también la decisión de entrada de los potenciales profesores. Tomando el conjunto de las decisiones, entregan un marco de análisis para ver cómo los factores mencionados afectan la demanda por profesores y la distribución final de los profesores entre establecimientos. La sistematización y análisis de los diferentes flujos hacia dentro y fuera del sistema laboral de docentes, dependerá directamente del tipo y calidad de información de los datos existentes (ver Figura 1)

Figura 1: Flujos de entrada y salida de la profesión docente



Fuente: OECD 2005, pp. 35.

Para analizar en específico las trayectorias laborales, la literatura se enfoca en la elección del primer trabajo, la posterior movilidad laboral hacia dentro y hacia fuera del sistema educacional, y en el retiro del sistema. Es relevante destacar que las trayectorias laborales se ven directamente relacionadas e influenciadas por las características del mercado laboral propio de cada país. Este mercado laboral determina el número y características de los profesores, la distribución entre escuelas, y las condiciones laborales, incluyendo aspectos salariales. Quienes analizan los mercados laborales de los docentes típicamente estudian la demanda y determinantes de la cantidad de profesores que el sistema necesita, los factores que influyen en la decisión de estudiar carreras de Educación, permanecer, reintegrarse o retirarse del mercado laboral, y el rol de instituciones o regulaciones que afectan al mercado laboral de profesores.

El informe de la OECD (2005), describe cómo los mercados laborales de los países tienen ciertas características estructurales que influyen finalmente en la cantidad y composición de la fuerza de trabajo docente y en la naturaleza de su trabajo. Algunas de esas características estructurales relevantes incluyen: (i) el papel dominante del gobierno como empleador y contralor, (ii) características de las instituciones y regulaciones del mercado laboral y (iii) las políticas educacionales (Ver Figura 2)

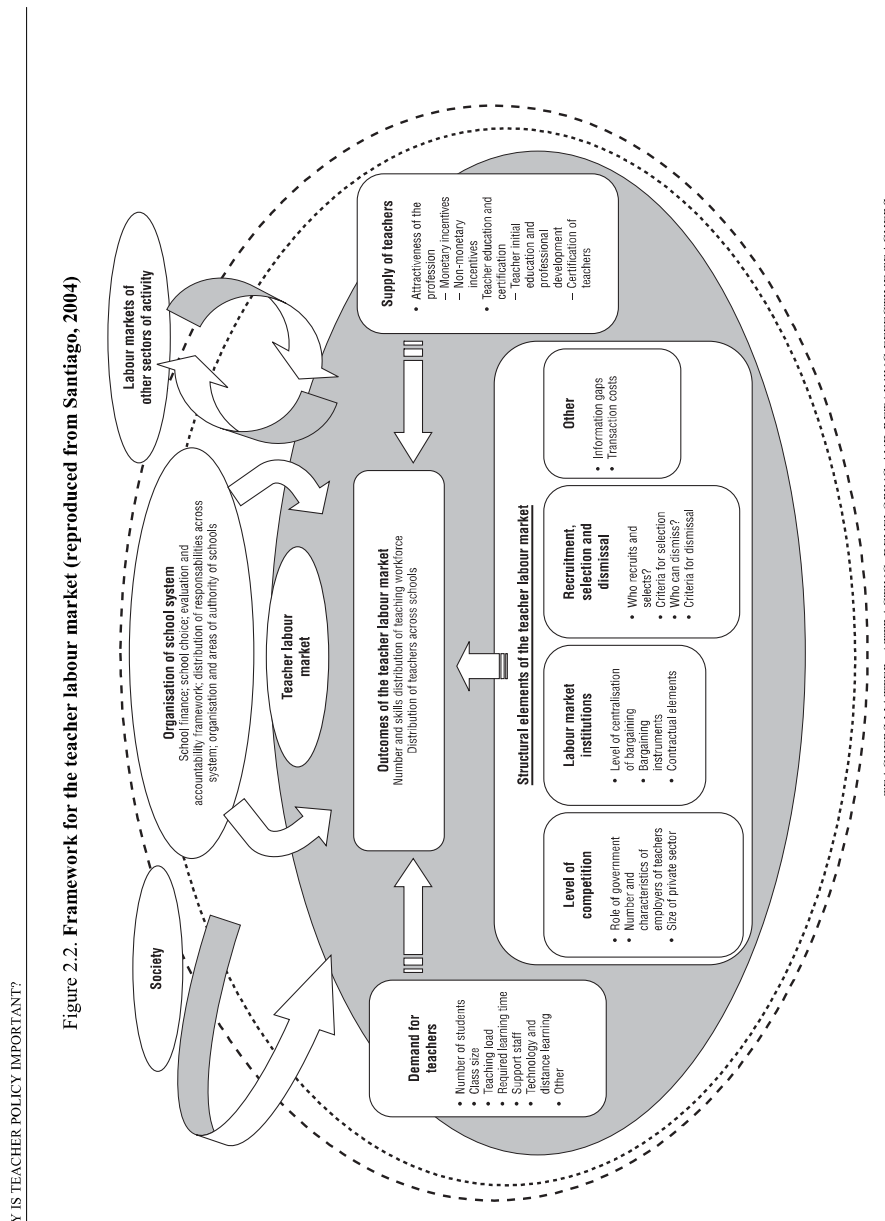


Figura 2: Mercado Laboral de los profesores
Fuente: OECD 2005

En Chile estas características estructurales vienen dadas, por ejemplo, por 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 difieren 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 Docente⁷, 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 podrían haber aumentado 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 primaria y secundaria sumaban 133.000, 70% eran mujeres, 71% tenía más de 35 años y aproximadamente 55% trabajaba en el sector municipal. Además, el salario de las profesoras mujeres era competitivo con aquel de mujeres científicas y/o ingenieras ocupadas en el sector privado (Carnoy, Brodziak, Luschei, Beteille & Loyalka, 2009). Existen, sin embargo, importantes diferencias en las características de los docentes que trabajan en educación básica (primaria) y media⁸ (secundaria) y entre 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 2000s era de 23 alumnos, el promedio alcanzaba a 31 alumnos en establecimiento particular subvencionados y 15 en colegios particulares. 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).

Por otra parte, además de las características estructurales del sistema educacional y sus instituciones, hay tres elementos esenciales que influyen en las trayectorias laborales: (i) la demanda por profesores por parte del sistema educacional basado en la cantidad de niños en etapa escolar, (ii) la oferta de profesores basado en jóvenes interesados en la profesión y posterior retención de buenos profesores, y (iii) finalmente los mecanismos de interacción entre esta oferta y demanda en el mercado. Estos tres elementos esenciales son influidos, a su vez, por las características estructurales descritas con anterioridad y dicha influencia se reflejan en los sistemas de reclutamiento, selección y contratación de profesores. En nuestra investigación, consideramos estos elementos en nuestros resultados y sus interpretaciones.⁹ Sin embargo, es preciso aclarar que este estudio no pretende analizar la totalidad del mercado laboral docente, sino que más bien se enfoca en algunos factores que se correlacionan con la **trayectoria laboral del profesor**, en especial en la **entrada**¹⁰, **movilidad dentro del sistema** y **retiro** del sistema educacional.

2.2. Movilidad y retiro de los docentes: evidencia internacional

Si bien el mercado laboral docente es descrito por la literatura internacional como uno en que en general existe poca **movilidad** entre establecimientos (OECD, 2005), en el año 2001 aproximadamente el 8% de los docentes del sector público estadounidense y el 9% del sector público inglés se cambió de establecimiento educacional. La evidencia internacional señala que el movimiento de la profesión docente tiende a ser mayor en los primeros años de experiencia como

⁷ Este Estatuto fue aprobado en el año 1991, publicada en el Diario Oficial de la República de Chile bajo la Ley N° 19.070. El Estatuto Docente establece la una 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).

⁸ A lo largo de todo el texto cuando se habla de educación media se hace referencia a educación media CH y media TP.

⁹ Se hicieron estimaciones con efectos fijos por región para controlar por diferencias en factores de oferta y demanda que varían a ese nivel, pero los resultados no varían mayormente. Esas estimaciones no se presentan en este trabajo, pero están disponibles a solicitud al equipo investigador.

¹⁰ Se realizará una descripción general de las primeras entradas para el subgrupo de la muestra que observamos toda su trayectoria laboral, pero ir más allá escapa de los objetivos y los alcances de los datos utilizados de esta investigación.

docente y va disminuyendo a medida que aumentan los años en la profesión. Las tasas reportadas por la OECD (2005) para Estados Unidos indican tasas de movilidad cercanas al 14% para docentes con 3 años de experiencia o menos y tasas de movilidad de aproximadamente 7% para docentes con 10 años de experiencia o más.

En términos de retiro del sector educacional y considerando tanto profesores que trabajan en establecimientos públicos de nivel primario como secundario, observamos tasas de retiro del sistema que varían significativamente entre países. La OECD (2005) reporta tres grupos de países: (i) aquellos cuyas tasas de retiro se encuentran por debajo del 3% anual, (ii) países con tasas de retiro entre 3% y 6% y, por último (iii) países con tasas de retiro superiores al 6%. De aquellos analizados por la OECD, sólo 3 países se ubican en el primer grupo (Italia, Japón y Corea), mientras que en los otros dos grupos hay 6 y 5 países respectivamente. En Japón la tasa de retiro se ha mantenido relativamente estable en el período 1995-2001, mientras que Italia destaca por haber reducido su tasa de retiro en igual período. Estados Unidos, Inglaterra, Suecia se encuentran en el grupo de países con tasas de retiro más altas y se describen como países en los que la tasa de retiro ha variado poco desde mediados de los 90s. Sin embargo, Alemania, Francia, Holanda e Irlanda se encuentran entre los países que han experimentado alzas importantes en sus tasas de retiro.

La evidencia internacional señala que el retiro de la profesión docente también tiende a ser mayor en los primeros años de experiencia como docente y va disminuyendo a medida que aumentan los años en la profesión, volviendo a tener un aumento en la edad de jubilación. Por lo tanto, el efecto acumulativo puede ser relevante. Según antecedentes comparados del informe de la OECD, en Estados Unidos, de los profesores que comenzaron como docentes en el año 1994, 18% ya se habría retirado para el año 1997. En la comunidad francesa de Bélgica, entre los años 1995 y 1999, 24% de los docentes se habrían retirado de la profesión. Estos retiros de la profesión docente pueden tener implicancias negativas para los establecimientos, al disminuir la oferta de profesores con mayor experiencia y existir altos costos de preparación de estos profesionales.

En consecuencia, la evidencia señala que los primeros años de experiencia son cruciales en la probabilidad de retiro o movilidad docente. En esta línea, programas de inducción y apoyo para profesores comenzando su carrera profesional pueden ser claves en aumentar la retención docente, aumentando la satisfacción y efectividad en el trabajo.

2.3. Factores que influyen en las trayectorias laborales docentes

Considerando la información previamente descrita, sabemos que la asignación que observamos en el mercado laboral docente es un proceso dinámico en el que influyen diversos factores (Hanushek y Rivkin, 2006; Dolton, 2006; Murnane y Steele, 2007; Goldhaber, 2008) que son difícil de identificar a partir del comportamiento observado de los actores. Es decir, en el proceso de decisión a nivel del docente y del establecimiento educacional (agentes a nivel microeconómico) inciden factores de oferta y de demanda a la vez y no es posible inferir, a partir puramente de las trayectorias laborales, cuál de éstos (oferta, demanda o ambos) es más preponderante en las conductas observadas¹¹. En consecuencia, los resultados de esta investigación finalmente reflejan la combinación de diferentes factores que afectan la demanda y la oferta.

En **relación a la demanda**, si bien existen estudios sobre el rol de ella y sus determinantes (Beteille y Loeb, 2009), las investigaciones en otros países son menos frecuentes debido a la mayor estabilidad de estos factores en relación a cambios en determinantes de la oferta laboral. Dicha estabilidad está dada, principalmente, por las restricciones imperantes en el sector público en relación a la contratación y/o despido de profesores. En las investigaciones se mencionan como factores relevantes de la demanda, las prácticas de contrato, requerimientos burocráticos y contractuales, y acuerdos de negociación colectiva (Dolton, 2006; Beteille y Loeb, 2009). Éstos

¹¹ Un ejemplo de esta “imposibilidad” es el entregado por Dolton, Tremayne y Chung (2003) quienes se refieren al desconocimiento que tenemos tanto sobre el conjunto completo de los postulantes a cierto trabajo como sobre el candidato elegido de entre esos postulantes.

factores y su efecto a nivel general en el sistema educacional ya fueron discutidos en la sección anterior por lo que en esta sección nos concentraremos en el análisis de cómo dichos factores pueden afectar la conducta de los agentes que demandan (entidades municipales y/o sostenedores privados) a nivel microeconómico.

La literatura identifica procesos de toma de decisiones y asignación de recursos al interior de los establecimientos y/o corporaciones municipales que podrían influir en la trayectoria docente, a saber: el sistema de reclutamiento docente, los incentivos que enfrentan los establecimientos para reclutar a los mejores profesores (Ballou, 1996; Ballou y Podgursky, 1998), los mecanismos de asignación de docentes a establecimientos (OECD, 2001; Wößmann, 2003) y posibles barreras al traslado de docentes entre establecimientos y/o regiones geográficas (OECD, 2005).

Como ocurre en la mayor parte de los mercados laborales, en nuestro contexto, ningún establecimiento conoce la totalidad de docentes disponibles para llenar un cargo sino que sólo aquellos que decidan postular. Además los colegios municipales tienen escaso poder de decisión sobre sus contrataciones al depender de la corporación o departamento de educación del municipio (sostenedor). En el caso de los colegios particular subvencionados hay una mayor responsabilidad, pero el nivel de influencia depende de si pertenece a una red de establecimientos y el grado de autonomía dentro de esa red. Por otra parte, en nuestro país no se observan barreras a la movilidad por no reconocimiento de título entre regiones geográficas al interior del país pero si se limita el ejercicio de aquellos que no tienen el título de profesor y existe una rigurosa normativa que fomenta la inamovilidad docente en el sector público (Estatuto Docente).

Es importante precisar que la oferta docente en un momento dado del tiempo está dada principalmente por la decisión de permanecer en la profesión de aquellos que se desempeñaban como docentes el año anterior. Además, a ellos se suman los docentes recientemente graduados, o de cohortes anteriores que hasta un determinado año no hayan logrado un trabajo o condiciones suficientemente atractivas como para ejercer de profesores, y aquellos no graduados que puedan estar dispuestos a desempeñarse como docentes. La oferta docente involucra una serie de decisiones, tales como (i) estudiar y titularse de profesor, (ii) ejercer como profesor una vez titulado (donde la ocupación alternativa puede ser dentro del sector educativo —ej. como directivo o académico universitario—o en otros sectores de actividad económica), (iii) mantenerse o reubicarse de establecimiento educacional en el que se enseña, (iv) cuánto tiempo ejercer como profesor y (v) volver o no a ejercer como docente una vez que se ha salido del sistema.

Diversos estudios han analizado también el rol de **determinantes de la oferta** en el mercado laboral docente. En relación a la oferta, entre los factores más importantes mencionados en la literatura se encuentran: los salarios (e.j. Ballou y Podgursky, 1997; Figlio, 1997; Nickell y Quintini, 2002; Dolton, 2006; Beteille y Loeb, 2009), oportunidades alternativas de empleo (Dolton, 1990; Wolter y Denzler, 2003), aspectos generales de la economía (Murnane, 1996; Dolton et al., 2005), flexibilidad laboral (e.j. Flyer y Rosen (1997), seguridad laboral y beneficios contractuales, valoración social de la profesión docente, aspectos no pecuniarios del trabajo (tales como nivel académico y socioeconómico de los alumnos, liderazgo de la administración del colegio, y características de los pares), y requisitos de entrada a la profesión docente (Hanushek y Page, 1995).

Es importante destacar que la literatura señala que los factores que influyen en la decisión de entrada a la profesión docente, son en parte diferentes a los factores que influyen la decisión posterior ya sea de moverse de un establecimiento educacional a otro, de cambiarse a otro empleo o a retirarse del sistema laboral (OECD 2005). Sin embargo, dicha variación aparentemente también variaría dependiendo del país. Por ejemplo, el Informe de la OECD (2005) señala un estudio realizado en la Comunidad Francesa de Bélgica en el año 1999 que compara las razones principales para convertirse en un profesor versus los factores principales de satisfacción ya en el trabajo. Aspectos intrínsecos de la profesión, como el poder trabajar con niños, son mencionados en ambas etapas, pero mucho más marcadamente en los motivos para **convertirse en profesor**. Características tales como flexibilidad laboral, compatibilidad con la vida privada, tiempo de vacaciones y estabilidad laboral adquieren una mayor relevancia en la

satisfacción laboral cuando ya se está dentro del sistema, incluso mayor que los niveles de salarios.

En cuanto a la decisión de **retiro de la profesión**, un estudio realizado en Inglaterra (OECD, 2005) indica el rol que juegan las condiciones laborales: la excesiva carga de trabajo, stress y el mal comportamiento del estudiantado son las principales razones entregadas por profesores de educación básica y media, mientras que los temas salariales son relativamente más importantes para los profesores de educación media. Resultados similares son mencionados para Suiza. Así mismo, una encuesta realizada en Estados Unidos (Luekens, Lyter y Fox, 2004) sobre los motivos para **abandonar la profesión** encontró pocas diferencias entre las respuestas de profesores con 3 años de experiencia o menos y todo el grupo de profesores. Los factores asociados a la carrera, tales como mejores perspectivas en otros trabajos, diferencias salariales y/o la posibilidad de cursar estudios de especialización, fueron los principales factores mencionados tanto en el grupo con menos experiencia como en el total.

En la siguiente sección se procede a analizar algunos de los factores que afectan las distintas situaciones que se dan en las trayectorias laborales analizadas en esta investigación, a saber, movilidad laboral y salida.

2.3.1. **Calificaciones académicas y calidad de los docentes**¹²

Investigaciones revelan que el **retiro** del sistema es mayor para profesores con mejores calificaciones académicas y estudios superiores de mayor calidad. Evidencia reciente para Estados Unidos, indica que profesores con mejores calificaciones académicas se quedan menos tiempo trabajando en el sistema educacional (Stinebricker, 2001). También señala que profesores de subsectores como matemáticas y física se retiran más del sistema que docentes de otros subsectores y tienen menos probabilidades de volver a hacer clases (Murnane et al., 2008; Informe OECD, 2005). Conclusiones similares presenta Dolton y Van der Klaauw (1999) para un estudio con datos del Reino Unido.

En relación a las capacitaciones de los docentes y su relación con la movilidad o retiro, la evidencia es escasa y poco concluyente. El principal factor que explica esto, es que existe un gran número de docentes con algún tipo de capacitación, y no se hace distinción clara entre la calidad de las diferentes capacitaciones. De acuerdo a datos PISA, 55% de los profesores fueron a un programa de capacitación en los últimos 3 meses (OECD, 2005) y según los datos de la encuesta Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2009), en promedio, el 89% de los profesores de los 23 países encuestados reportó haber realizado al menos un día de capacitación en los 18 meses previos al período abarcado por la encuesta. Algo similar sucede en Chile, donde los profesores de escuelas municipales además reciben un aumento de sueldo asociados a las capacitaciones (ver anexo 1 para descripción módulo descripción de esta encuesta). De la escasa evidencia internacional, Imazequi (2005) encuentra que tener un **grado académico avanzado** aumenta la probabilidad de que las mujeres dejen la profesión docente pero no tiene impacto en cambios de colegio.

2.3.2. **Salarios**

Los salarios son un factor relevante para explicar tanto la entrada a la profesión docente como las trayectorias laborales posteriores. Como señalamos anteriormente, en ciertos países hay

¹²Las calificaciones académicas son un factor de oferta muy importante que interactúa con la calidad de los pares y de los alumnos. Esta interacción afecta la intensidad del efecto de otros los factores de oferta en la probabilidad de dejar un colegio, siendo responsable de gran parte de la heterogeneidad que se observa en las respuestas de distintos profesores (Boyd et al. 2005). Por otro lado, profesores menos calificados podrían responder menos a cambios en los factores ya que tienen menos alternativas para cambiarse. Este tema es citado recurrentemente en los estudios cuando tratan de identificar la relación entre los factores de oferta y la movilidad de los profesores. El desafío de dichos estudios es identificar dicha relación, pero aislado del efecto de los factores de demanda.

evidencia de que los salarios serían muy relevantes en la decisión de entrar al sistema educacional y disminuiría su relevancia una vez que los docentes ya se encuentran en el sistema (OECD, 2005). A nivel macro, investigaciones señalan que existe una relación positiva entre mejores salarios y certificaciones académicas sindicadas como indicadores de calidad académica (Figlio, 1997; Ballou y Podgursky, 1997). Mejores salarios atraen a mayor número de personas a la profesión (de calidad heterogénea) (OECD 2005), por lo que parece ser importante contar con sistemas de contratación que sean capaces de identificar y contratar a aquellos con mejores aptitudes académicas de modo de evitar que dejen el sistema, al no estar dispuestos a esperar por un puesto de trabajo. Así mismo, se ha visto que la elasticidad de la demanda de la profesión docente en relación al aumento de salarios, cambia de acuerdo a los salarios iniciales promedio de la profesión en relación a las otras profesiones y las condiciones económicas generales del país (OECD, 2005).

Existe menos evidencia acerca de la relación entre salarios y movilidad que en relación a la relación entre salarios y la decisión de entrada y/o retiro de la profesión docente, posiblemente por el hecho de que existen pocos estudios que han podido seguir longitudinalmente a docentes y sus condiciones laborales. La evidencia existente señala que la decisión de **cambiarse de establecimiento** es sensible a cambios en los **salarios relativos** (Imazequi, 2005). Por otro lado, otras investigaciones analizan el rol compensador del salario para otros factores de oferta que pudiesen afectar las decisiones de los profesores. Hanushek, Kain y Rivkin (1999), encuentran muy poca evidencia para la hipótesis de que los salarios son un determinante importante de la movilidad de los profesores, pero sí encuentran evidencia a favor de que, una vez que se consideran ciertos factores de la oferta que son relevantes para los docentes (por ejemplo, que prefieren grupos de estudiantes con buenos resultados académicos y con baja representación de minorías), los salarios afectan las transiciones de los profesores al compensar por diferencias en estos factores.

En relación a la decisión de **retiro**, Imazequi (2005) y Dolton (2006) encuentran que, mientras la decisión de cambiarse es sensible a cambios en los salarios relativos, la decisión de salir del sistema educacional es sensible tanto a **salarios relativos como absolutos**. Ambos autores encuentran que, consistente con resultados discutidos más arriba, los profesores de matemáticas y ciencias tienden a tener mayores tasas de salida de los colegios, ya que tienen mejores oportunidades laborales fuera del sistema educacional que profesores de otras asignaturas. Por esta razón los salarios competitivos serían clave para retenerlos. En línea con la evidencia anterior, Imazequi (2005) encuentra que en su decisión de salir del sistema público, profesores de matemáticas y ciencias parecen ser menos sensibles al pago, y por lo tanto en estas materias se necesitarían aumentos mayores en los salarios para reducir la salida de los buenos profesores. En un estudio posterior, Chingos y West (2010) encuentran un resultado similar: profesores que son más exitosos en lograr un buen desempeño académico de sus alumnos, también tienen mejores salarios en industrias alternativas a la educación, lo que indica la importancia de los salarios para la retención de los profesores más efectivos.

Si bien, en nuestro estudio no tenemos información sobre salarios alternativos, será importante considerar los costos alternativos a la profesión docente y cómo estos influyen en las decisiones de movilidad. Los docentes en Chile no son un grupo homogéneo en sus características ni en las condiciones de trabajo que enfrenta. Los profesores de educación media de ciertas especialidades en las cuales hay escasez, tienen costos de oportunidades más altos que otros docentes al tener mejores oportunidades fuera del sistema educacional. Lo mismo sucede con el tema de género. Al existir una brecha salarial en el país que beneficia a los hombres, y al ser los salarios docentes más homogéneos, los profesores varones enfrentan un mayor costo alternativo.¹³

En cuanto a diferencias de retiro por género, la evidencia es mixta y no es posible establecer un patrón sistemático a nivel mundial (OECD, 2005). Podgursky et. al (2004) para Estados Unidos,

¹³ En muchos de los análisis empíricos multivariados de movilidad realizados en este estudio controlamos por efectos fijos tiempo que probablemente capturan –entre muchos otros aspectos– movimientos generales de la estructura de salario y de demanda que enfrentan en otros sectores.

encuentra que las mujeres tienden a salir más que los hombres, pero entre aquellas que salen es menos probable que se reemplacen en un sector distinto al educacional respecto de los hombres. De hecho, evidencia para Estados Unidos y Australia, señala que alrededor de 50% a 60% de las mujeres que se retiran lo hacen por razones familiares y no se emplean en otros sectores (OECD, 2005; Stinebricker, 1999). En contraste, Dolton et al. (2005) para Reino Unido, muestra evidencia de que la salida es mayor para los docentes hombres en respuesta a mejoras en condiciones de trabajos y salarios en trabajos alternativos.

Otras investigaciones han estudiado cómo la edad de entrada a la profesión y el género del docente están correlacionados con la movilidad futura. Imazequi (2005) en su investigación sugiere que la edad de entrada es importante de considerar, pero afecta distinto a hombres y mujeres: a mayor edad de entrada, es más probable que un hombre abandone la profesión y menos probable que migre entre establecimientos, mientras que para las mujeres, a mayor edad de entrada menor es la probabilidad de salirse y de dejar el establecimiento.

2.3.3. Características demográficas de los alumnos

La evidencia disponible sugiere que factores no pecuniarios, tales como las características demográficas de los alumnos, son un factor importante en la movilidad de los profesores entre colegios, en particular su *raza* y *vulnerabilidad* del sector donde viven. Scafidi, Stinebrickner y Sjoquist (2003), para el estado de Georgia, Estados Unidos, analiza datos para profesores de educación básica y encuentra que los profesores se mueven desde colegios con mayor proporción de minorías hacia colegios con mayor porcentaje de alumnos blancos. Los resultados de este estudio son consistentes con las investigaciones de Lankford et al. (2002) con datos del estado de Nueva York, y Reichardt (2000) y Bettsetal. (2000), para el estado de California. A su vez, Hanushek et al. (2004), usando datos para el estado de Texas, realizan un análisis detallado de la decisión de cambiarse de colegio o salir del sistema educacional, entregando resultados fáciles de interpretar: se preguntan cuál es el aumento de salarios relativos requerido para neutralizar el efecto de los distintos factores que podrían gatillar la decisión de salir de un colegio en particular o de un sub grupo de establecimientos con determinadas características. Para neutralizar el aumento en la probabilidad de irse, un colegio con un 10 % más de alumnos minoritarios debería aumentar sus salarios en un 10%, lo que es consistente con las preferencias por colegios con menor cantidad de alumnos pertenecientes a minorías étnicas encontrado por Scafidi et al (2003).

Boyd et al. (2005) encuentran resultados similares, pero con heterogeneidad en las preferencias dada por la interacción entre la raza del profesor y la composición racial de los alumnos. Profesores blancos e hispánicos son más propensos a dejar el colegio a medida que la proporción de estudiantes blancos en el establecimiento disminuye y aumenta la de estudiantes negros, mientras que los profesores negros reaccionan poco a la composición racial de sus alumnos. A su vez, Dolton en sus investigaciones (1995, 1999, 2003) encuentra que profesores más jóvenes, de jornada parcial y peor pagados son más propensos a cambiarse de colegio o dejar la profesión docente. Por otro lado, profesores mejor calificados también tienden más a cambiarse de colegio, en especial cuando trabajan en establecimientos con peores resultados académicos. Finalmente, las tasas de cambio también son mayores en colegios con mayor porcentaje de alumnos de minorías étnicas.

Patrones similares de movilidad se pueden encontrar en países del Reino Unido y Holanda, reportándose diferencias de hasta diez puntos porcentuales en los indicadores de retiro y movilidad para sectores de la ciudad que atienden a estudiantes de diferente nivel socioeconómico (OECD, 2005).

2.3.4. Resultados académicos de los alumnos

Diversos estudios identifican el rendimiento de los alumnos como otro factor no pecuniario importante al intentar explicar el movimiento de profesores entre establecimientos y también su salida del sistema educacional. Sin embargo es importante destacar que no es claro si esto refleja decisiones de los profesores (oferta) o de los colegios (demanda).

Boyd et al. (2005) usan datos de panel en Nueva York para entender por qué profesores peor calificados tienen a enseñar a los alumnos con bajo rendimiento. Para esto, estudian las transiciones a las que los profesores se ven enfrentados períodos tras período, diferenciando claramente entre: quedarse en el mismo establecimiento, cambiarse a uno con características similares, cambiarse a uno con características distintas y dejar la profesión. La principal conclusión a la que llegan es que si bien la interacción entre la calificación del profesor y los resultados de los alumnos es importante, no afecta de la misma manera a todos los profesores. Para el caso de Estados Unidos, los profesores salen en mayor número de establecimientos con malos resultados académicos (probablemente reflejando decisiones de los profesores que evitan estos colegios), pero este efecto es heterogéneo: el cuartil de profesores mejor calificados reacciona más fuertemente a los bajos resultados de los alumnos de los estudiantes que el cuartil inferior. Una posible interpretación de este resultado es que la diferencia en las repuestas se deba a que hay factores de demanda que hacen que profesores menos calificados tengan menos opciones de acceder a un colegio con buenos resultados académicos. Por su parte, Hanushek et al. (2004) encuentran que una caída de una desviación estándar en el rendimiento de sus alumnos para un colegio promedio, debería ir de la mano de un aumento de 10-15% de los salarios para neutralizar el efecto en la probabilidad de salida de sus profesores.

2.3.5. Calidad de los pares

De los estudios de Podgursky et. al (2004) y Feng y Sass (2008) se desprende la importancia del nivel de habilidad de una profesor relativo a sus pares. Podgursky et. al (2004) encuentra que profesores con habilidad alta relativa a sus pares (sin importar el nivel absoluto de esta) son más propensos a irse. Feng y Sass (2008), por su parte, intentan describir los patrones de movimientos de los docentes con el objetivo de analizar cómo la movilidad podría exacerbar o a atenuar las diferencias en la calidad educacional de los colegios. Feng y Sass (2008), encuentran que el calce de la calidad propia con la de los pares es importante. Pero a diferencia de Podgursky et al. (2004), observan que el efecto es relevante tanto para los profesores que se encuentra sobre la calidad promedio del establecimiento como para aquellos que están por debajo; ambos tipos de docentes tienden a dejar el establecimiento para irse a uno en que la calidad sea similar a la suya. Nuevamente no es claro cuánto de este movimiento refleja aspectos de demanda y/o decisiones de los profesores (oferta). En cualquier caso, los patrones de movimientos descritos por Podgursky et al. (2004) y por Feng y Sass (2008) claramente tenderían a exacerbar las diferencias de calidad entre los colegios.

2.3.6. Flexibilidad Laboral

Existe evidencia que los docentes, en especial mujeres, le otorgan gran importancia a la flexibilidad laboral, y esto podría afectar la movilidad entre establecimientos educacionales y retiro. Flyer y Rosen (1997) para Estados Unidos, encuentran que la profesión docente permite tener mayor flexibilidad entre movimientos dentro y fuera de la profesión docente, ya que al retirarse y volver, no sufren una penalidad en sus salarios (en otras profesiones puede llegar al 9%). Además las mujeres encuestadas declaran otorgarle gran valor a la flexibilidad en el trabajo.

2.3.7. Ubicación del colegio

Respecto de la distancia del hogar al colegio donde trabaja, Boyd et al. (2005) encuentran que los profesores que viven más lejos del establecimiento tienen una mayor probabilidad de cambiarse de colegio. Este fenómeno es especialmente importante en zonas urbanas de Estados Unidos, ya que en las grandes ciudades son importadoras netas de profesores que viven en los suburbios.

En esta misma línea, Hanushek et al., (2004) estiman que el aumento de salarios relativos necesario para neutralizar la diferencia entre grandes distritos urbanos y suburbanos es de entre 25% y 40%. Imazequi (2005) hace una simulación similar a Hanushek et al. (2004) y llega a valores de entre 15% y 20%.

2.4. Evidencia para Chile sobre trayectorias laborales

A continuación se presentarán los principales estudios nacionales sobre estas temáticas. Como se señaló anteriormente, en Chile existen pocos estudios sobre la trayectoria laboral docente, específicamente sobre la entrada al mercado laboral, la movilidad entre escuelas y la salida de la profesión. Las escasas investigaciones que se han realizado son principalmente descriptivas, y las que realizan análisis empíricos no utilizan controles por causalidad complejos, que permitan dar cuenta de los factores que expliquen la distribución de los docentes en los diferentes establecimientos educativos. A su vez, no existe ningún estudio longitudinal sobre la movilidad de los docentes durante sus trayectorias laborales

2.4.1. Entrada

En relación a la entrada laboral los estudios de Bascopé y Meckes (2010) y de Ruffinelli y Guerrero (2009) analizan como se distribuyen los egresados de educación en Chile en los diferentes tipos de establecimientos. Específicamente, Bascopé y Meckes (2010) encontraron que los establecimientos municipales y de menor NSE tienden a contratar a profesores que son primera generación en educación superior y a los que obtuvieron bajo puntaje en la prueba INICIA¹⁴. Por el contrario, los nuevos profesores provenientes de instituciones más selectivas¹⁵ y con mejor rendimiento en la prueba INICIA, tienden a ubicarse en escuelas con mejores resultados en la prueba nacional SIMCE. Estos resultados son confirmados por Ruffinelli y Guerrero (2009) quienes, a su vez, señalan que el sistema educativo se encuentra altamente segregado en la medida en que los docentes vuelven a enseñar a establecimientos de la misma dependencia de la cual egresaron, lo que hace que sea más probable que hagan clases a estudiantes de su mismo grupo social.

2.4.2. Movilidad laboral entre escuelas (distribución de los docentes entre escuelas)

En Chile no existen estudios que den cuenta de las trayectorias laborales de los docentes, específicamente en relación a la movilidad laboral. Sin embargo, existen estudios transversales que describen la distribución de los docentes según su desempeño académico, formación inicial y el nivel socioeconómico (NSE) de origen (Ortúzar, Flores, Milesi y Cox, 2009; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Bascopé y Meckes, 2010; Bravo, Peirano y Falck, 2006). Dichos estudios dan cuenta de que en Chile, al igual que en Estados Unidos, los docentes peor calificados tienden a trabajar en las escuelas más vulnerables lo que contribuye a la inequidad del sistema educativo. Toledo, Puentes y Valenzuela (2010b) dan cuenta de un ordenamiento no aleatorio de profesores entre escuelas y también al interior de las escuelas. En palabras de los autores

“docentes mujeres, docentes con menos experiencia, aquellos que tienen título profesional universitario, más estudios de post-título y que enseñan una mayor parte del currículum están trabajando en establecimientos donde los alumnos son menos vulnerables, pues sus madres tienen un promedio de años de escolaridad mayor, son menos beneficiados por programas sociales, y tienen características socioeconómicas favorables (pp.22).”

a) Características individuales

Desempeño Académico y Formación Inicial Docente (FID)

Ortúzar, Flores, Milesi y Cox (2009) y Ruffinelli y Guerrero (2009) encontraron que existe una estratificación de los docentes con diferente nivel de FID. Así, en las escuelas de menor NSE se

¹⁴La prueba INICIA, es un programa de evaluación impulsado por el Ministerio de Educación de Chile. Se compone de una batería de pruebas orientadas a evaluar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes egresados o que están cursando el último semestre de la carrera de Pedagogía en las diversas instituciones formadoras del país. Esta prueba la realizan de manera voluntaria tanto las instituciones de educación superior como los egresados de pedagogía de cada institución (Fuente: MINEDUC, 2010).

¹⁵Bascopé y Meckes para construir su índice de selectividad tomaron los puntajes promedio de los ingresados a cada programa, para 3 años en los que se tenía disponible esta información (2005, 2007 y 2008) y se ponderó la importancia de cada programa según la matrícula con respecto al total de la matrícula de la institución. Para calificar como selectiva a una institución se consideró que las universidades en las que los matriculados en primer año superan en promedio los 550 puntos en alguno de los años considerados clasifican como universidades selectivas. Este criterio cataloga de selectivas a aquellas universidades que en promedio superan el 30% en la distribución del puntaje PSU a nivel nacional.

concentran los profesores que han recibido un menor nivel de FID, entendiendo FID como profesores que provienen de universidades menos selectivas, profesores que tienen menor probabilidad de tener mención o especialidad, profesores que, en promedio estudiaron carreras de menor duración y en modalidad no presencial. A su vez, entre los profesores “jóvenes” que trabajan en establecimientos de bajo NSE hay un menor porcentaje de docentes que estudiaron en una institución con un alto porcentaje de programas acreditados.

Estos resultados son confirmados por los estudios de Bascopé y Meckes (2010) y Bravo, Peirano y Falck (2006) quienes reportan que en los establecimientos municipales y de menor NSE existe una tendencia a contratar a los egresados de pedagogía que tienen bajo puntaje en la prueba INICIA. En efecto, la probabilidad de ingresar a un colegio de NSE alto es 139% mayor que la probabilidad de ingresar a una de NSE bajo, ante aumentos en una desviación estándar (0.14) del porcentaje de respuestas correctas de la prueba INICIA.

Por su parte, en el estudio de Bravo et al. (2006) se señala que en los establecimientos particular pagados se observa un mayor porcentaje de profesores con estudios superiores en el área de educación (93%), mientras que en los establecimientos municipales existe un mayor porcentaje de docentes normalistas (18%). Además el estudio de Ortuzar et al. (s/i) encontró que en las escuelas de menor NSE existe un mayor porcentaje de profesores que tuvieron mayor repitencia en enseñanza media o humanidades y tuvieron puntaje menor de 600 en la PAA/PSU/Bachillerato.

Nivel socioeconómico de origen

Los estudios revisados hasta ahora sugieren que el tipo de establecimiento en que el docente trabaja podría estar relacionado con el NSE de origen de los docentes. Ruffinelli y Guerrero (2009) señalan que el sistema educacional en Chile se encuentra altamente segregado socialmente. Esto debido a que la mayor parte de los docentes que trabaja en las distintas dependencias del sistema educativo, egresó de un colegio de la misma dependencia. En efecto, en los establecimientos de menor NSE existe una tendencia a la contratación de docentes que son la primera generación familiar en estudiar en la educación superior (Bascopé y Meckes, 2010) y profesores con menor NSE, que estudiaron en mayor proporción en escuelas municipales (Ortuzar et al., 2009). La segregación del sistema es confirmada por el estudio de Mizala, Romaguera, González y Guzmán (2000) quienes encuentran que el perfil socioeconómico de los profesores de establecimientos educacionales particulares pagados es mayor que el de los otros dos tipos de establecimientos.¹⁶

Vocación

Respecto a la vocación de los docentes, existe una mayor vocación en los profesores de los establecimientos particulares subvencionados medido como posición en la que postuló a la carrera de pedagogía, seguido de la de los profesores que trabajan en establecimientos particulares pagados, y en tercer lugar la de los profesores de establecimientos municipalizados (Mizala et al. , 2000).¹⁷

Perfeccionamiento

Respecto al perfeccionamiento docente, los estudios revisados indican que la mayoría de los docentes han realizado algún tipo de perfeccionamiento, no existiendo diferencias considerables entre los profesores que trabajan en distintos tipos de dependencias (81% en los colegios

¹⁶ Conviene resaltar aquí que los estudios disponibles no identifican las causas de estas correlación, dada la carencia de información disponible. Por ejemplo, la correlación por tipo de establecimiento entre los que estudió el profesor y donde trabaja puede ser un factor de oferta (preferencias del profesor) o factores de demanda. Dentro de éstos últimos puede que el tipo del colegio en el cual el profesor estudió sea un atributo considerado en la elección o también puede ser que el lugar donde se estudió refleje el capital humano del profesor y con ello su productividad. Más investigación en esta área es muy necesaria.

¹⁷ Cabe mencionar que esta medida de vocación no es perfecta ya que las carreras a las cuales postula el estudiante son endógenas, así puede que, con el puntaje disponible en la prueba PAA/PSU, un postulante descarte carreras en las cuales tiene vocación porque tenga probabilidad cero de entradas. No obstante, esta limitación probablemente no afecta la comparación relativa de vocación por tipo de colegio.

municipales, 79% en los particulares subvencionados y 73% en los particulares pagados). El alto porcentaje de docentes que se capacita en los establecimientos municipales se explica porque en dichos establecimientos existen incentivos monetarios asociados al número de horas de capacitación (Bravo et al., 2006).

La situación es distinta cuando se analizan postgrados conducentes a grados académicos de magíster o doctorado. El 12,6% de los docentes de colegios particular pagados ha realizado un magíster o doctorado versus el 8,5% de los particulares subvencionados y el 6,4% de los municipales (Bravo et al., 2006). Mizala et al. (2000) reporta resultados similares: en los establecimientos particular pagados existe un mayor porcentaje de docentes que ha obtenido un postgrado.

b) Salarios

La investigación nacional sobre los incentivos monetarios a los docentes ha reportado una diferencia sistemática en el salario de los profesores entre establecimientos de distinta dependencia: en establecimientos particular pagados los salarios promedios son considerablemente mayores que los de establecimientos de otras dependencias (\$536.009 en los particular pagados versus \$434.073 en los municipales y \$418.620 en los particular subvencionados) (Bravo et al. 2006). Sin embargo, dicha diferencia se reduce al considerar el número de horas que trabajan los docentes: en este nuevo escenario la diferencia entre establecimientos particular pagados y establecimientos municipales es de 14% (Bravo et. al, 2006).

Ruffinelli y Guerrero (2009), por su parte, señalan que las remuneraciones de los docentes que egresaron de universidades selectivas privadas lideran el ranking nacional de sueldos de profesores, seguidos por los sueldos de egresados de universidades selectivas públicas. En un tercer lugar se encontrarían los sueldos de egresados de universidades no selectivas públicas y en último lugar aquellos de universidades o centros de formación no selectivos privados.

2.4.3. Salida de la profesión docente

En Chile no existen aún estudios que den cuenta del número de docentes que abandonan la profesión, del tipo de docentes que abandona, ni el destino de dichos docentes, por lo que se desconoce si dicho abandono constituye un fenómeno que pudiese tener consecuencias en términos de equidad en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

La información disponible a partir de la Encuesta Longitudinal Docente 2005 permite hipotetizar que el abandono de la profesión docente es un fenómeno que se da de manera aislada, pues sólo el 12% de los profesores no se encontraba trabajando en el año 2005 y de ellos el 28% trabajaba en otra ocupación (Bravo et al., 2006). Sin embargo, el hecho de que la muestra sólo incluye la trayectoria laboral de los docentes entre el año 2003 y el 2009¹⁸ no permite generalizar estos resultados, sumado al efecto de los posibles sesgos de selección de la muestra, previamente mencionados. En una dirección opuesta apuntan los resultados preliminares de una investigación en desarrollo conducida por Juan Pablo Valenzuela. El investigador, asociado al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, encuentra que 40% de los profesores dejan la docencia al quinto año debido a los bajos salarios.

En relación a las razones por las que los docentes abandonan la profesión, Mizala et al. (2000) señalan que la principal variable para la decisión es el grado de satisfacción o insatisfacción con la práctica profesional, ya que un docente satisfecho con su profesión tiene un 28% menos de probabilidad de abandonar la docencia. A su vez, Mizala et al. (2000) reportan que la probabilidad

¹⁸ En el año 2003 94% de los docentes estaban ya insertos en el mercado laboral.

de abandonar la profesión aumenta al ser hombre y obtener mayor salario, aunque este último factor tiene un coeficiente muy pequeño y sólo significativo estadísticamente al 10%.

3. Preguntas Centrales de la Investigación

Este trabajo se centra en describir y analizar la entrada, movilidad y retiro del mercado laboral docente en Chile durante los años 2003 al 2009 para docentes con diferentes características observables, en particular, años de experiencia, género, resultados en la PSU/PAA y formación inicial docente. Inicialmente determinamos a través de los datos de la base de datos ELD qué tan grande es esta movilidad (magnitud), lo cual nos permitirá a futuro comparar los resultados con lo observado en otros países. Posteriormente, y como uno de los ejes centrales de esta investigación, estudiaremos cómo la movilidad del docente podría influir en la inequidad de la distribución de los docentes entre escuelas. Se analiza cómo esas trayectorias se relacionan con características propias del docente, tales como su género, su tipo de formación inicial (acreditación universidad, modalidad de estudio), puntaje PAA/PSU, nivel que enseña, capacitaciones, experiencia y ciertas características socioeconómica de su niñez y etapa escolar. Conjuntamente, se analizan las características de los establecimientos educacionales donde trabajan, y al que se mueven, en caso de hacerlo, considerando características pecuniarias y no pecuniarias del trabajo.

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

1. ¿De qué magnitud es la movilidad docente y retiro en el sistema educacional chileno? ¿Cómo se compara con los resultados obtenidos para los mercados de profesores en otros países? Analizaremos a través de análisis univariados cuántos profesores dejan el sistema educacional, y cuántos se mueven entre colegios del mismo y de diferente tipo de administración, según sus resultados en la PSU/PAA y formación inicial.
2. ¿Cómo se relaciona la elección del primer trabajo con las características académicas de los docentes?¹⁹
3. Posteriormente en el mercado laboral, ¿Cómo afecta esta movilidad y retiro la distribución desigual de profesores (con diferentes características), a través de colegios que atienden a alumnos de diferente dependencia y de diferente NSE? ¿Difieren las trayectorias laborales para docentes que ingresaron a la carrera con alto puntaje en PAA/PSU vs. el resto de la muestra?
4. ¿Cómo se relacionan los factores pecuniarios y no pecuniarios con los patrones de movilidad y retiro?

4. Datos

4.1. Base de Datos: Encuesta Longitudinal Docente

Para realizar esta investigación se hace uso de la Encuesta Longitudinal Docente (ELD) en sus versiones (i) 2005 (ELD2005) y (ii) 2009 (ELD2009) y (iii) el Panel de las bases 2005-09 (Panel)²⁰. Esta encuesta, única en su tipo para el contexto chileno, tiene información de corte transversal de las características personales de los docentes, tipo de formación inicial, descripción detallada de su principal trabajo en el año de la encuesta, satisfacción laboral, características socioeconómicas de sus hogares, capacitaciones realizadas en los últimos años, entre otras variables. La base Panel, además, entrega información detallada sobre las trayectorias laborales desde el año 2003

¹⁹ Este análisis se realizará para una submuestra de la base ELD, donde somos capaces de conocer el primer trabajo de los docentes al ingresar al mercado laboral y el tipo de administración de su primer establecimiento .

²⁰ Como hay preguntas retrospectivas, el Panel contiene información de las trayectorias desde el año 2003 al 2009.

hasta el año 2009²¹, lo que permite obtener información de los retiros y movilidad en el sistema, además de ciertos aspectos pecuniarios y no pecuniarios de los trabajos anualmente.

El diseño muestral de ELD2005 se llevó a cabo utilizando la Base de Idoneidad Docente (Base), que es el registro censal que lleva el MINEDUC sobre los empleados en los establecimientos educacionales en Chile²². El diseño muestral de la ELD considera a todos los empleados de la Base que potencialmente, pero no necesariamente, están enseñando en aula.²³ Por esta razón, a pesar de que, en promedio de los años, la mayoría de la muestra está enseñando (91% en promedio entre el 2003 y el 2009), un 9% de la muestra no se encuentra cumpliendo el rol de profesor de aula.²⁴ Esto será relevante cuando se analicen los resultados a la luz de la literatura internacional, ya que en general en los trabajos existentes sólo se incluyen docentes de aula.

El diseño muestral de la ELD fue estratificado según los siguientes criterios: i) docentes que estaban en la Base el año 1995, y aquellos que ingresaron posterior a esa fecha; ii) nivel educacional en que se desempeña el docente (educación de párvulos, básica, media C-H y media T-P; iii) dependencia administrativa del establecimiento principal en el que se desempeñaba el docente (municipal, particular subvencionado y particular pagado). El tamaño muestral de cada estrato está determinado de manera de tener suficiente poder estadístico como para realizar comparaciones válidas entre estratos.²⁵ De esta forma la muestra inicial de la base ELD realizada en el 2005 fue de 4,663 docentes distribuidos en los diferentes estratos.

La base ELD2009, además de seguir a los docentes ya encuestados en el año 2005, incluye una muestra nueva de 1.704 docentes que se insertan por primera vez en el sistema laboral educacional desde el año 2003 hasta el 2009, contemplando los mismos estratos ii) y iii) para el muestreo²⁶. Producto de que la distribución de la base panel no es proporcional entre estratos, habiendo poco balance en la distribución de los docentes según distintos niveles y dependencias (se utiliza *Simple Random Sampling*), el análisis descriptivo de los datos debe realizarse considerando los factores de expansión, con el objetivo de devolver a cada entrevistado su propio peso dentro del universo de docentes del que fue sorteado.

Uno de los aspectos más valiosos de esta encuesta es que provee además información sobre lo que hacen los docentes cuando abandonan el sistema educacional. Por lo tanto, en la misma forma que los estudios de Dolton y Klaaw para UK (1995, 1999) y Stinebrickner (2002) para Estados Unidos, es posible describir las salidas de los docentes del sistema educacional en términos de salidas del mercado laboral o cambio de ocupación.

Sin embargo, es importante mencionar que las dificultades propias de una base de datos panel pueden afectar en cierto grado la validez interna y externa de nuestros resultados. Existe una atrición de aproximadamente un 23% entre los años 2005 al 2009 de la encuesta, ya que solo 4.663 de los 6.088 entrevistados son encontrados el 2009. Esta atrición se da en mayores

²¹ La encuesta contiene información más general para el período 2000 al 2009, pero cuenta con información detallada sobre el establecimiento educacional y sus funciones sólo desde el 2003. Dicha información detallada se encuentra disponible tanto para la muestra original como para la muestra nueva de ELD2009.

²² Los colegios están obligados a informar anualmente al MINEDUC de sus empleados. No está claro la magnitud de los casos no reportados.

²³ Esto debido a que el término “docente” se refiere a todos los empleados de establecimientos municipales que potencialmente podrían enseñar durante un determinado año. En este grupo están los docentes de aula, docente técnico pedagógico, docente directivo, director y otros.

²⁴ Este 9% corresponde principalmente a docentes que se declaran en esos años como Director (3%), docentes directivo (5%) y docente técnico pedagógico que no tienen asignadas horas pedagógicas frente al aula.

²⁵ Esto es particularmente relevante para nuestro trabajo, ya que en esta investigación se harán diversas comparaciones entre profesores de colegios municipales, particulares subvencionados y privados. Lo mismo ocurre para diferentes niveles de enseñanza.

²⁶ La inserción en el sistema se determina a través del ingreso del RUT del docente en la base de Idoneidad Docente, y que éste no haya estado en la Base en ninguno año previo, desde el origen de la Base de Idoneidad Docente el año 1995. Por lo tanto, ingreso no implica necesariamente que el nuevo docente no haya ejercido docencia antes o que sea relativamente joven.

porcentajes en la cuarta región²⁷, en docentes que al año 2005 no trabajaban en un establecimiento, y dentro de aquellos que sí lo hicieron, para aquellos que se desempeñaban en un establecimiento particular pagado o en funciones directivas. Para corregir el efecto de esta atrición, el Centro de Microdatos realizó un ajuste por no respuesta y por pérdida de la muestra a través de la modificación de los factores de expansión para cada uno de los estratos considerados en el muestro original. A la dificultad de encontrar a los docentes el 2009, se suma la dificultad inicial de encontrar a los docentes el 2005 que habían sido seleccionados en la muestra y no estaban trabajando. Por esta razón, un cuarto de los docentes de reemplazo fueron utilizados para hacer las encuestas de las 6.088 observaciones. Así, es importante tener presente que la interpretación de los resultados debe considerar esta pérdida no aleatoria de encuestados.

También es relevante analizar la dimensión anual que tiene el diseño muestral de la ELD. La muestra fue diseñada de forma de considerar a docentes que se insertan en el sistema educacional en diferentes años entre 1995 y el 2009. Es por esto que a los 4.663 docentes presentes en ELD2005 y ELD2009, se le agrega la nueva muestra de 1.704 docentes el 2009. Es decir, el marco de muestreo considera el universo de profesores que estaban trabajando el 1995, o que se insertan entre 1996 y el 2009. Este es un factor relevante de nuestro estudio, ya que, si por ejemplo, los retiros durante los primeros años de carrera fueran relevantes, la muestra del año 1995 no sería una muestra representativa de los profesores que *originalmente* optaron por trabajar en un establecimiento educacional. Puede ser, por ejemplo, que los que están en la base de idoneidad docente en 1995 son los docentes más motivados o eventualmente los que tuvieron costos de oportunidad menores en relación a ocupaciones alternativas.

Esta investigación también analiza el módulo de perfeccionamiento docente, para lo que se desarrolla una descripción general de quiénes se capacitan, en qué y cómo se capacitan. La intención es posteriormente relacionar dicha información con las trayectorias laborales. Uno de los principales problemas que surgen al estudiar las capacitaciones es que no se dispone de medidas que permitan diferenciar la *calidad* de éstas. Tal como se discute en la revisión de la literatura, este es un problema a nivel mundial, que no ha permitido tener investigaciones de calidad sobre el efecto de las capacitaciones sobre la efectividad de la labor docente. De nuestro análisis se desprende que las capacitaciones varían en sus características según el tipo de capacitación realizada. Es por esto que se ha optado por diferenciar los tipos de capacitaciones en los análisis en las categorías: capacitaciones en educación, postítulo, magíster y doctorado, y se han eliminado algunos tipos para los cuales no existe suficiente información, tales como pasantía nacional e internacional, y capacitaciones en otras áreas. En el anexo 1 se encuentra un detallado análisis del módulo capacitación que se utilizará como un insumo para el análisis de trayectorias laborales.

El Centro de Microdatos, dependiente del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, ya ha realizado una descripción detallada de los datos ELD 2005²⁸ y está pronta a publicar la misma descripción para la base de datos ELD 2009. Por lo tanto, creemos que no es parte de esta investigación repetir esta descripción exhaustiva de la muestra. Un análisis de estadísticas descriptivas de las características sociodemográficas y los antecedentes académicos de los docentes de la muestra que son de interés para nuestra investigación se presentan en la sección de resultados.

4.2 Otras Bases de Datos Secundarias

Para realizar esta investigación se cruzaron los datos de la ELD, específicamente el panel de trayectoria laboral, con datos de una base desarrollada para esta investigación, que contenía la comuna del establecimiento, e información anual desde el 2003 al 2009, del NSE del establecimiento, resultados SIMCE promedio para diferentes niveles (4to, 8avo y 2do medio), datos de vulnerabilidad, resultados de la encuesta SNED, datos JEC, matrícula total y por curso, y

²⁷ El Centro de Microdatos, implementador de la encuesta, asigna este mayor porcentaje de atrición en esta región al alto número de días de huelga y la dificultad de encontrar a los docentes.

²⁸ La descripción está disponible en www.encuestalongitudinaldocente.cl.

valor financiamiento compartido. De esta forma logramos construir una base con información mas detallada del establecimiento donde se encontraba trabajando los docentes cada año de la encuesta.

Por otra parte, también se cruzaron datos de los docentes para complementar la información de la muestra, y a través del identificador único se obtuvieron los resultados de Evaluación Docente e información sobre la selectividad de la institución en la que cada docente cursó sus estudios superiores.²⁹ El listado de algunas de las variables que contiene nuestra base de datos para este estudio se puede encontrar en el anexo 2.

Es relevante mencionar algunos de los principales problemas que tuvimos con la base ELD y datos complementarios. Primero, las bases originales presentan una serie de errores importantes que hemos ido detectando y corrigiendo, ya sea a través del Centro de Microdatos, o directamente por el equipo de investigadores de este proyecto. Esto hizo más lento el análisis de los datos, ya que se tuvieron que repetir los diferentes análisis numerosas veces y comprobar la veracidad de las estadísticas triangulando con diferentes fuentes de información. Como ejemplo y dada su importancia, en el anexo 2 presentamos los problemas metodológicos para el cómputo de las transiciones laborales de los docentes y la forma que se resolvieron en este estudio. Segundo, por falta de disponibilidad de los datos, no fue posible cruzar los datos de los RUT de los profesores con los datos del DEMRE para obtener su PAA/PSU real, y así contrastarlos con los autodeclarados, y por ello presentamos análisis realizados con puntajes auto-reportados por los profesores. Tercero, se hizo la solicitud a DEMRE de la media y desviación estándar para la PAA o la PSU de cada año, y se nos respondió que no tenían dicha información. Esto hubiera permitido tener una mejor comparabilidad año tras año de los puntajes PAA y PSU. Debido a esto en el trabajo utilizamos una clasificación más gruesa de resultados que nos permitiera realizar comparaciones entre cohortes. A saber, en los análisis definimos un puntaje de corte sobre y bajo el cual definimos si los resultados son altos o bajos. Ese puntaje en general corresponde a 630 puntos (equivalente aproximadamente a un puntaje 1.3 desviaciones estándar sobre el promedio usual de la prueba)³⁰. Así nuestro indicador más bien corresponde a uno de ranking dentro de la misma prueba que a una medida *absoluta* de desempeño comparable entre cohortes. Cuarto, a pesar de haber realizado grandes esfuerzos de construcción de una base de datos por establecimiento con información adicional para poder posteriormente cruzar con ELD, las bases ministeriales presentan una cantidad importante de observaciones perdidas en ciertas variables, tales como datos del SNED o del IVE. Quinto, debido al esquema de aplicación de la prueba SIMCE, los datos SIMCE y nivel socioeconómico asociados a los establecimientos donde trabajan los docentes no están disponibles para todos los niveles en cada año. Es por esto que se optó por asignar puntajes SIMCE y datos de nivel socioeconómico de octavo o cuarto básico (según estuviesen disponibles) a profesores de básica y puntajes de segundo medio a profesores de media CH y media TP. Lo anterior implica que, todas aquellos docentes que no estaban ejerciendo un rol de aula no tienen un puntaje SIMCE ni un nivel socioeconómico asociado al establecimiento en el cuál trabajan (aproximadamente un 9%), lo mismo ocurre con todos aquellos docentes que trabajan en párvulo o en educación especial (aproximadamente un 20%). A esto se suma el hecho de que aproximadamente un 15% de las observaciones se encuentran perdidas. Si a esto agregamos que los datos SIMCE y NSE no están disponibles para todos los niveles en cada año, el resultado es que existe un bajo número de observaciones para estudiar la relación entre características de los docentes y el puntaje SIMCE o nivel socioeconómico del establecimiento en el cuál trabajan.

4.3 Usos y limitaciones de ELD para estudiar movilidad en el mercado laboral de los docentes

²⁹ Los cruces de base de datos descritos en esta sección fueron realizados por el Centro de Microdatos con el fin de resguardar la identidad de los profesionales encuestados.

³⁰ 630 puntos corresponde al percentil 75 de la distribución. Esta estadística está ponderada y considera solamente a las personas que tenían 18 o menos el año que se rindió la primera PAA en Chile (es decir, excluye a los docentes que rindieron Bachillerato).

Idealmente, nos gustaría tener un registro completo (y no auto-reportado) de la historia laboral de los docentes de la muestra. De esta forma, podríamos describir las trayectorias en diferentes etapas de la carrera de un docente. Por ejemplo, sería posible determinar como la movilidad o retiro del sistema se relaciona con características de su pasado laboral. De hecho, estudios muestran la dificultad de medir la efectividad de un profesor a través de características observables (Hanushek y Rivkin, 2010), y cómo el pasado laboral sería uno de los mayores predictores del desempeño presente del docente (Kane et al., 2008). Aún más relevante para nuestra investigación, sería poder describir la distribución actual como resultado de la decisión del primer trabajo y las decisiones posteriores. De esta forma, además, se podría comprender cómo se genera la desigualdad en la distribución de profesores en los colegios con diferente nivel socioeconómico. Desafortunadamente, eso no es posible de estudiar con los datos de los que disponemos. Nuestros datos muestran un registro de trayectoria laboral acotado a los años 2003 hasta el 2009, pero en el año 2003 se observa que 94% de los docentes estaban ya insertos en el mercado laboral. Por lo tanto, no se puede determinar si el docente se encuentra en su segundo o sexto año de trabajo en ese establecimiento cuando lo vemos en la encuesta.

Sin embargo, la base ELD es adecuada para analizar transiciones entre diferentes trabajos entre los años 2003 y 2009 en el mismo espíritu que Hanushek et al. (2004) y otros autores internacionales. Esto nos va a permitir estimar diferencias entre los que se quedan, se mueven o se van, y cuantificar los patrones de movilidad en el sistema educacional. Además, existe un pequeño conjunto de docentes que comienzan a trabajar entre los años 2003-2009: eso nos permitirá analizar sus trayectorias sin censura por la izquierda³¹.

Finalmente, en los análisis que realizamos en este trabajo se decidió excluir a dos grupos de encuestados. Primero, no se considera a quienes estaban sobre la edad de jubilación oficial ya que potencialmente pueden presentar un comportamiento en el mercado laboral diferente al resto (288 observaciones). Segundo, en los análisis longitudinales de movilidad, por la misma razón no se considera a quienes, pese a estar en la encuestas, aún no estaban insertos en el mercado laboral (no más de 400 observaciones dependiendo del año, e.j., reportaban estar estudiando aun).

4.4 Datos Cualitativos: Entrevistas

Para complementar e interpretar de mejor manera nuestros análisis cuantitativos se realizaron una serie de entrevistas a docentes, según el diseño que se plantea a continuación.

4.4.1 Diseño Muestral

Se entrevistaron a docentes con alto puntaje en la PAA/PSU³², pues este estudio busca entender los patrones que explican la asignación de docentes con altos puntajes en colegios relativamente más pobres que se observan en Chile y en otros lugares (Boyd et al., 2005).

Debido a que en la literatura plantea que grupos con diferentes años de experiencia laboral tienen diferentes patrones de movilidad entre escuelas, es que se definió que la muestra estuviera representada principalmente por docentes jóvenes, que tuvieran entre 3 y 7 años de experiencia laboral³³.

A su vez, se seleccionó a docentes que presentan diferentes patrones de movilidad laboral, dado que lo que interesa es conocer las razones por las que se producen los diferentes movimientos. Especialmente interesa conocer las trayectorias de los docentes que han tenido la experiencia de

³¹ Es decir, se conoce su trayectoria desde que ingresa al sistema laboral por primera vez, y no se ve truncado el análisis por el hecho de no conocer lo que sucedía previo a 2003.

³² Se definió como puntaje alto el mismo criterio que el utilizado en los análisis cuantitativos, o sea 630 puntos.

³³ Excepcionalmente se debió ampliar el criterio de los años de experiencia laboral para el grupo que se trasladó de establecimiento de NSE alto a bajo, dada la dificultad de encontrar casos para este grupo. Específicamente se entrevistó a una docente con 19 años de experiencia laboral. El resto de los docentes cumple los criterios de 3 a 7 años de experiencia.

trabajar tanto en establecimientos de NSE bajo como de NSE alto. Pese a ello, se incluyó al grupo que se trasladó de establecimiento de NSE alto a NSE bajo, pues al ser esa trayectoria la más representativa de los docentes con alto puntaje en la PSU/PAA, se consideró relevante incluirla. En síntesis, los tres tipos de movimientos analizados son:

1. Docentes que se trasladan de establecimiento de NSE alto a bajo
2. Docentes que se trasladan de establecimiento de NSE bajo a alto
3. Docentes que se trasladan de establecimiento de NSE alto a alto

Además del tipo de movilidad se consideró el tipo de estudio que el docente realizó en la educación superior, específicamente si estudió pedagogía básica o media³⁴.

Es importante mencionar que la muestra fue difícil de encontrar, principalmente porque, tal como lo sugieren más adelante los datos cuantitativos de este estudio, la movilidad laboral de los docentes es baja y son pocos los que obtuvieron alto puntaje en la PSU/PAA. A su vez, muchos de los docentes que obtuvieron alto puntaje ya no estaban trabajando en aula o no había trabajado en establecimientos de NSE bajo.

Para contactar la muestra se utilizó como estrategia la técnica de bola de nieve, la que consiste en solicitar a los informantes que recomienden a posibles participantes que cumplan el perfil requerido. Esta estrategia tiene como ventaja que permite acceder a personas difíciles de identificar, como es el caso de este grupo.

Para evitar una muestra restringida, que es una posible desventaja del método anteriormente descrito, se complementó la muestra utilizando otras estrategias como contactar a los docentes por medio de Fundaciones Educativas, Municipalidades o directamente por medio de los directores de establecimiento.

A partir de los criterios antes señalados y a través de un muestreo intencionado se entrevistó a 12 docentes de la Región Metropolitana. Lamentablemente no fue posible contactar a más casos, lo que podría estar limitando la posibilidad de conocer el fenómeno de estudio en toda su profundidad.

La muestra se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 1: Descripción general de la muestra cualitativa

Trayectoria laboral de los docentes	Básica	Media	Total
De establecimientos NSE alto a NSE bajo	1	2	3
De establecimientos de NSE bajo a NSE alto	1	5	6
De establecimientos de NSE alto a NSE alto	2	1	3
Total	4	8	12

A su vez, con el fin de asegurar la heterogeneidad de la muestra se intencionó que esta estuviera compuesta por hombres y mujeres, que fueran egresados de diferentes establecimientos educacionales y de diferentes universidades. De este modo algunas otras características de la muestra son:

³⁴ Los docentes con títulos de educación media, corresponde a subsectores específicos, tales como matemáticas, lenguaje, historia, biología, física, química, filosofía, arte. Sólo recientemente se creó un programa de formación específico para docentes de educación media técnica-profesional.

Tabla 2: Descripción de la muestra cualitativa respecto al género

Género	
Hombres	4
Mujeres	8

Tabla 3: Descripción de la muestra cualitativa respecto a los establecimientos escolares del que egresaron

Establecimientos escolares del que egresaron	
Particular subvencionado o municipal	3
Particular pagado	9

Tabla 4: Descripción de la muestra cualitativa respecto a las universidades en las que estudiaron pedagogía

Universidades en las que estudiaron pedagogía	
P.U. Católica	6
U. Andrés Bello	1
U. Los Andes	1
U. Metropolitana de las Ciencias de la Educación	1
U. Adolfo Ibañez	1
U. Alberto Hurtado	1
U. Gabriel Mistral	1

4.4.2 Instrumentos de recolección de información y análisis de las entrevistas

Específicamente se realizaron entrevistas semiestructuradas, pues tienen la ventaja de que permiten guiar una entrevista a través de una pauta predefinida de preguntas, pero a la vez el entrevistador tienen la libertad de incorporar preguntas adicionales que ayuden a precisar o profundizar los conceptos o temas tratados³⁵.

La operacionalización del instrumento se presenta a continuación.

Tabla 5: Operacionalización del instrumento utilizado en el estudio cualitativo

Dimensión	Subdimensión	Variable	Pregunta
Características sociodemográficas	Características sociodemográficas	Edad	Edad
		Género	Género
Educación	Educación escolar	Tipo de establecimiento escolar en que egresó educación media	Tipo de establecimiento: municipal, part. subv., part. pagado
	Educación	Puntaje PAA/PSU	Puntaje PAA/PSU

³⁵ Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. McGraw-Hill Interamericana.

	superior	Institución Superior en que estudió pedagogía	Institución Superior en que estudió pedagogía
		Tipo de estudio	Tipo de estudio: básico y media
		Motivación por estudiar pedagogía	¿Por qué elegiste estudiar pedagogía?
Experiencia Laboral	Años de experiencia laboral	Años de experiencia laboral	Años de experiencia laboral
	Trabajo actual	Tipo de establecimiento	Tipo de establecimiento: Part. Pagado, Part. Subvencionado, Municipal
		Cargo que desempeña	Cargo que desempeña
		Nivel en que enseña	Nivel en que enseña
	Mecanismos de búsqueda de empleo	Proceso de búsqueda de su primer trabajo	¿Cómo fue el proceso de búsqueda de tu primer trabajo?
			¿A cuántos establecimientos postulaste antes de ingresar al definitivo?
		Elementos determinantes para seleccionar un establecimiento	¿Por qué postulaste a esos establecimientos?
			Actualmente, ¿en qué aspectos del establecimiento te fijaste para seleccionar donde trabajar?
			¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para ti? (Mencionar los tres más importantes)
	Primera experiencia laboral	Tipo de establecimiento en que trabajó por primera vez	Cuéntame sobre tu experiencia laboral, ¿cuál fue el primer colegio en que trabajaste?
		Razones por las que trabajó en este tipo de establecimiento	¿Por qué ingresaste a ese establecimiento?
			¿Consideraste como posibilidad trabajar en otro tipo de establecimiento? ¿Por qué?
Evaluación de la experiencia laboral en dicho establecimiento	¿Cómo fue la experiencia de trabajo?		
		¿Se cumplieron tus expectativas? ¿Por qué? ¿Qué fue lo que más te gustó de ese trabajo y que fue lo que menos te gustó? ¿Cómo eran las condiciones laborales?	
Dimensión	Subdimensión	Variable	Pregunta
	Otras experiencias laborales	Razones de cambio de establecimiento	¿Por qué dejaste de trabajar en dicho establecimiento?
			En caso de que fue despedido, ¿habrías seguido trabajando en ese establecimiento si hubieras tenido la opción de seguir?
			¿A dónde trabajaste posteriormente?
			¿Por qué razón ingresaste a trabajar al nuevo establecimiento?

		Evaluación de la experiencia laboral en dicho establecimiento	¿Cómo fue la experiencia de trabajo? ¿Se cumplieron tus expectativas? ¿Por qué?
		Experiencias laborales en que ha dejado de trabajar como docente	¿Durante tus años laborales ha habido períodos en que has dejado de trabajar como docente? ¿Por qué? ¿Qué has hecho durante dicho período? ¿Por qué motivos volviste a trabajar como docente?
		Proyecciones laborales	¿Cuáles son tus proyecciones laborales? ¿Dónde te imaginas trabajando en 5 años más? ¿Por qué?
		Cargo	¿Desempeñando qué cargo? ¿Por qué?
Percepción sobre la experiencia laboral en establecimiento de NSE bajo en relación a los establecimientos de NSE alto	Ventajas y desventajas de trabajar en diferentes tipos de establecimientos		¿Cuál crees que es la diferencia entre trabajar en un establecimiento particular pagado y uno de nivel socio económico bajo, ya sea municipal o particular subvencionado? Dado que has trabajado tanto en establecimientos de NSE bajo como de NSE alto, ¿qué ventajas y desventajas percibes en trabajar en uno u en otro tipo de establecimiento?
	Disposición a trabajar en establecimientos de NSE bajo	Disposición a trabajar en establecimientos de NSE bajo	¿Estás interesado/a de volver a trabajar en un establecimiento de NSE bajo? ¿Por qué? ¿Estás interesado/a de volver a trabajar en un establecimiento de NSE alto? ¿Por qué?
		Condiciones que deberían cambiar para trabajar en establecimientos de NSE bajo	¿Qué condiciones deberían cambiar para que te interesara volver a trabajar en establecimientos de NSE bajo? ¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para ti? (Mencionar los tres más importantes)

Dimensión	Subdimensión	Variable	Pregunta
Percepción sobre la experiencia laboral en establecimiento de NSE bajo en relación a los establecimientos de NSE alto	Disposición a trabajar en establecimientos de NSE bajo	Condiciones que deberían cambiar para trabajar en establecimientos de NSE bajo	¿Qué condiciones deberían cambiar para que te interese trabajar en establecimientos de NSE bajo? ¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para ti? (Mencionar los tres más importantes).
			Actualmente la mayoría de los jóvenes que estudian pedagogía y se han destacados académicamente optan por trabajar en establecimientos particular pagados, ¿qué crees que debiera hacer el gobierno para que estos jóvenes opten por trabajar en establecimientos vulnerables?

A partir de dicha operacionalización se elaboró una pauta de entrevista (ver anexo 4), en la que se diferencian algunas preguntas dependiendo del tipo de trayectoria que desarrolló el docente. Las entrevistas fueron realizadas por un sociólogo y una psicóloga (1 entrevistador por entrevista) con experiencia previa en entrevistas cualitativa, éstas se realizaron de modo presencial y la duración promedio fue alrededor de 35 minutos. Todas las entrevistas fueron transcritas. El trabajo de campo comenzó el 29 de junio, y finalizó el 6 de septiembre del 2011.

4.5 Metodología

Para contestar las preguntas de investigación se realizó un análisis exhaustivo de las bases de datos ELD 2005, 2009 y Panel, con el fin de conocer las limitaciones y alcances de nuestros datos.

Posteriormente, se realizaron análisis univariados y bivariados, para poder comparar trayectorias de diferentes grupos de docentes según ciertas características, con el objetivo de identificar un conjunto de hechos estilizados de movilidad docente para el caso chileno.

Para poder separar la importancia de las diferentes variables altamente correlacionadas, se estiman modelos multinomial logit, donde la variable dependiente es el tipo de administración del establecimiento. También se estiman modelos ordered probit, donde la variable dependiente es el nivel socioeconómico del establecimiento educacional. Estas metodologías se utilizan para la elección del primer colegio, para medir como distintas características de los docentes afectan sus decisiones respecto al primer trabajo, así como en un corte transversal de toda la muestra en ELD, estimando la probabilidad de trabajar en cada tipo de dependencia en el año 2009. Estos análisis no permiten medir causalidad sin embargo, sí entrega información respecto a las correlaciones entre características de los docentes y su lugar de trabajo (controlando por todas las otras dimensiones). Para investigar potenciales efectos de colinearidad de las variables en los resultados obtenidos, las regresiones se realizan por bloques de variables para estudiar si cambian los coeficientes.

Para el análisis de la rotación en el sistema, se utilizan modelos Poisson, donde la variable dependiente es el número de veces que un docente abandona su trabajo ya sea para retirarse del sistema o para dirigirse hacia otro establecimiento entre 2003 y 2009. Este análisis no permite medir causalidad sin embargo, sí entrega mayor información respecto a las correlaciones entre características de los docentes y su movilidad (controlando por todas las otras dimensiones).

Para estudiar los patrones de salida del sistema se estima un modelo Probit para la probabilidad de retiro en $t+1$ para todos aquellos docentes que se encontraban trabajando en el momento t . Al igual que en modelos previos se incluyen efectos fijos por año para controlar por cambios en la demanda por docentes.

Finalmente se estiman modelos de Mínimos Cuadrados Ordinarios para estimar los factores asociados a los salarios/hora.

En relación al análisis de las entrevistas la información obtenida de ellas se desagregó en una matriz de vaciado, en base a las categorías definidas previamente en la operacionalización. Posteriormente, a través de un sistema de codificación se analizó la información (ver en anexo 5 las categorías de codificación).

5. Resultados

5.1. ¿Cuál es la magnitud de la movilidad y retiro docente en el sistema educacional chileno?

5.1.1. Análisis de las trayectorias según ELD

Un profesor que ya se encuentra en el sistema, puede al próximo año quedarse en el sistema laboral (en el mismo establecimiento, en uno diferente del mismo tipo de dependencia administrativa o en uno diferente de otro tipo de dependencia), o retirarse del sistema educacional. En esta sub-sección entregamos un análisis de estadísticas descriptivas sobre el proceso de movilidad y retiro del sistema educacional, usando todos los datos de cada año para cada profesor de la muestra. Para este análisis, usamos el primer par de años consecutivos que tenemos en la base ELD para describir transiciones laborales de los docentes. Estos años corresponden a 2003 y 2004³⁶. Entre estos años, la mayoría de los docentes que se encontraban trabajando, permanecen en el mismo establecimiento (91%), aunque la movilidad si presenta un rol importante. El 8.4% de los docentes entre estos años se cambia a un establecimiento diferente (Tabla 6). Esta tasa es similar a la de países como Inglaterra o Estados Unidos (9% y 8% respectivamente en el año 2001). En particular, aproximadamente 2/3 de los movimientos entre establecimientos, son a través de colegios del mismo tipo de administración (e.j. moverse de un municipal a otro municipal), y el resto es a través de la movilidad que existe entre establecimientos de diferente administración (e.j. cambiarse de un colegio municipal a un establecimiento particular subvencionado). A su vez, el retiro de profesores es relativamente pequeño. Sólo el 1% de los docentes que se encontraban trabajando el 2003, se retira del sistema educacional el 2004. Sin embargo, nuestra hipótesis es que, debido al sesgo de los datos de la ELD que tiende a incluir con una mayor probabilidad en la muestra a docentes que permanecen en el sistema, es que nuestros análisis no nos permiten cuantificar de forma adecuada el retiro de docentes del sistema. De hecho nuestras estimaciones de tasa de retiro del sistema nos posicionarían dentro de un reducido conjunto de países con tasas de retiro menor al 3% (Italia, Corea y Japón), muy por debajo de países como Estados Unidos, Inglaterra, Israel, Suiza y Bélgica. Sin embargo, sí nos permitirán para esta muestra analizar la importancia relativa de las diferentes variables correlacionadas asociadas a este retiro y los motivos de esta decisión. Dada la importancia que tiene este hecho, es fundamental profundizar en las tasas de retiro del sistema educacional con otras fuentes de datos y levantar nuevos también, especialmente de los nuevos docentes que se van insertando cada año al sistema, para de esta forma estimar las tasas de retiro del sistema.

Al analizar los datos de transición laboral de acuerdo a los años de experiencia de los docentes, se observan diferencias importantes en los patrones. Más del 20% de los docentes con dos o menos años de experiencia no permanecieron el 2004 en el mismo establecimiento en el cual trabajaban el 2003. A su vez, para este grupo la movilidad entre escuelas de igual administración sigue siendo mayor a la que existe entre escuelas de diferente administración, aunque su diferencia es menor. Para el grupo entre tres y cinco años de experiencia la movilidad se reduce en comparación al grupo anterior, pero es más grande que en el total de la muestra (movilidad de un 16%). Esto sugiere que quienes tienen menos experiencia se mueven más y, posiblemente, tienen menores barreras reales o autoimpuestas de movilidad entre establecimientos con diferente tipo de administración, lo que probablemente refleja un proceso de *matching* entre profesores y alumnos más intenso en los primeros años de trabajo dado que existe menos información pública sobre los atributos de profesores y colegios, que cuando uno ya lleva años en el sistema

³⁶ Analizamos también los datos para el promedio de todas las transiciones entre los años 2003 y 2009 (incluyendo 2003 a 2004) (tabla 6, panel B), y los resultados son similares a panel A.

(Hanushek y Rivkin, 2010). En estos primeros años observamos que la tasa de retiro sigue siendo pequeña, aunque mayor que el promedio.

Analizando las trayectorias por género (tabla 7), los docentes hombres tendrían una probabilidad algo mayor de cambiarse de establecimiento educacional (9.4% versus un 8%) y algo mayor de retirarse (2% versus un 1,8%). Posiblemente esto esté asociado al hecho de que los docentes hombres con mayor probabilidad enseñan en la educación media, donde hay evidencia para algunos países que los docentes de estos niveles se retiran en mayor número (e.j. Australia, Canadá, Irlanda, Italia, Japón, Corea, Holanda). Más adelante veremos que, aunque no difiere significativamente la tasa de retiro por género, sí difieren en el destino de ese retiro. Las mujeres en mayor proporción abandonan del todo el sistema laboral en relación a sus pares hombres que se cambian en mayor proporción a trabajos no relacionados con educación. Esto coincidiría con los antecedentes mencionados en la literatura.

5.1.2. Perspectiva general de la movilidad laboral docente según Anuario Estadísticos del MINEDUC

Para poder abordar esta pregunta realizamos además un análisis general del sistema laboral docente en Chile utilizando los datos del Anuario Estadísticos del MINEDUC para el año 2009. Esto nos permite tener una visión general del *stock* de profesores entre los años 2003 y 2009. La figura 3 nos muestra el *stock* de docentes en el tiempo, por años de experiencia. Según estos datos, del año 2003 al 2009 el *stock* de docentes ha crecido en un 30% desde un número de alrededor de 140.000 a 180.000 docentes, a pesar de existir una baja en la matrícula total de alumnos en los últimos años como producto de la baja en la tasa de natalidad (ver figura 4). Este crecimiento es claramente desigual en su composición por años de experiencia. El número de docentes con más de diez años de experiencia se ha mantenido relativamente constante, mientras que el número de nuevos docentes creció en un 92%. Es decir, el aumento en el *stock* se debe a nuevos docentes que se insertan en el sistema y no, por ejemplo, al reingreso de docentes que habían estado en el sistema o una menor tasa de retiro de docentes mayores.

Por otro lado, es interesante notar el cambio en la composición de los establecimientos donde estos docentes trabajan. La figura 5 muestra la distribución del *stock* de profesores de acuerdo al tipo de establecimiento educacional donde trabajan. Esta figura muestra claramente cómo la fuerza laboral docente se está moviendo más hacia los colegios particular subvencionados. Los docentes municipales eran casi 1.9 veces el número de docentes de establecimientos particular subvencionados en el 2003, y en el 2009 ambos tipos de establecimientos tienen casi igual número de docentes contratados. Como se puede inferir de la Figura 6, este aumento es más que proporcional a la expansión relativa de la matrícula en los colegios particulares subvencionados respecto de los colegios municipales.

Los datos analizados de la ELD nos ayudan a profundizar nuestra comprensión de la información obtenida desde los Anuarios Estadísticos, ya que no sólo es importante conocer el *stock* de profesores en el tiempo, sino que también conocer los patrones de movilidad.

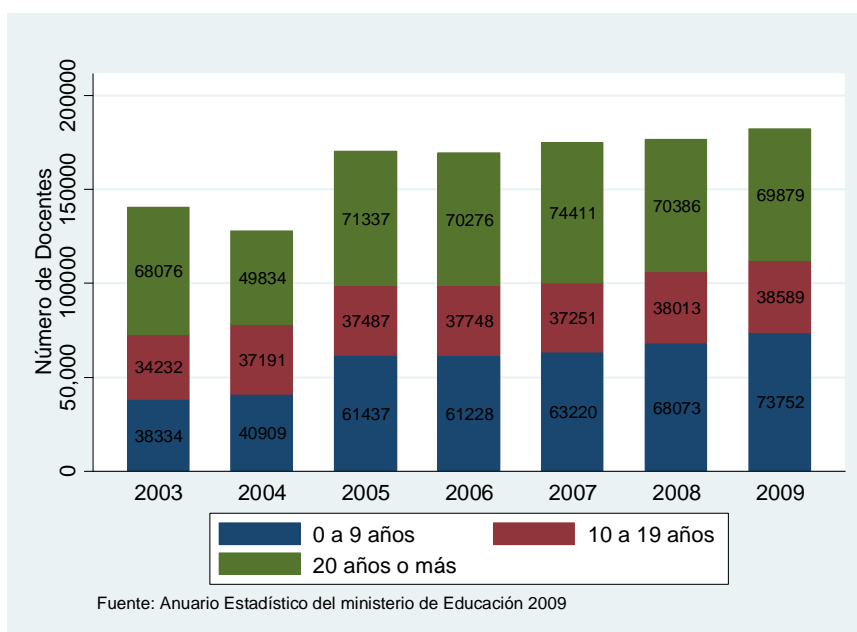


Figura 3 Stock de Docentes por Años de Experiencia (2003-2009)

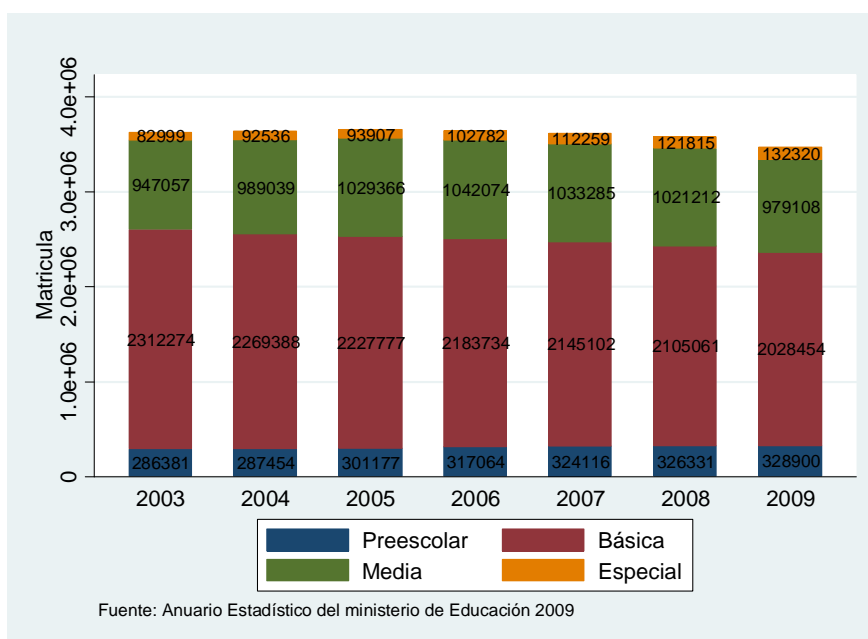


Figura 4 Matrícula por Nivel Educativo (2003-2009)

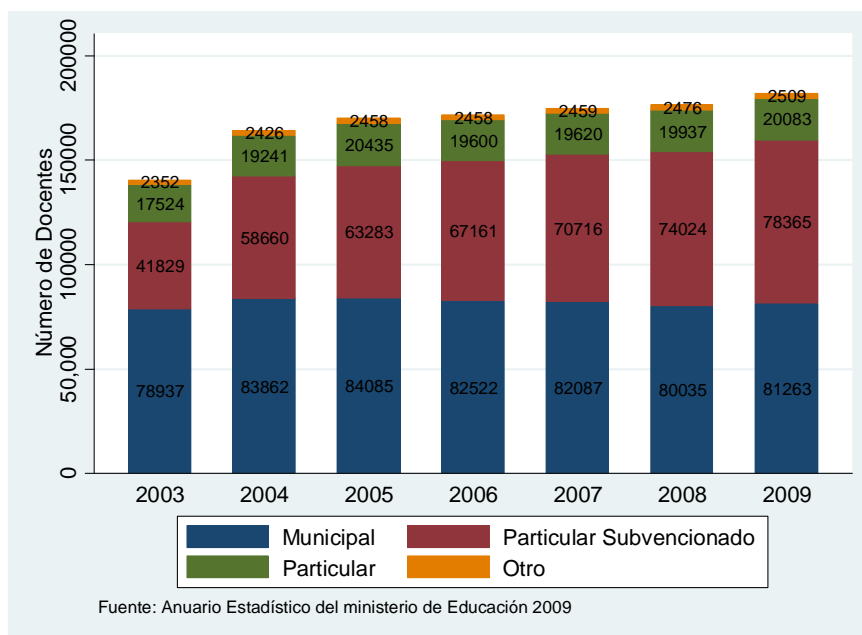


Figura 5 Stock de Docentes según el tipo Dependencia en la que Trabajan (2003-2009)

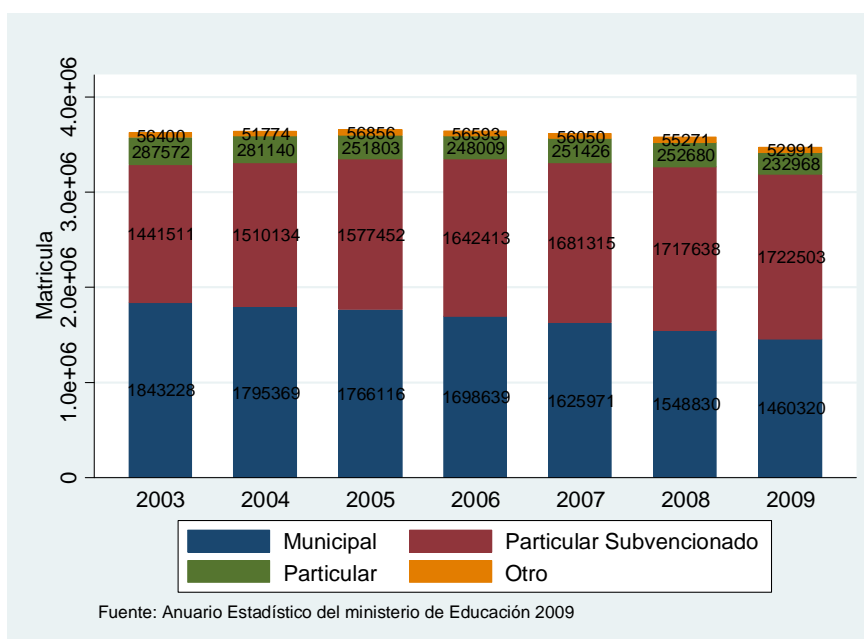


Figura 6 Matrícula por Tipo de Dependencia (2003-2009)

5.1.3. ¿Qué podemos entonces concluir de estos patrones de movilidad y retiro del sistema?

Hay dos aspectos que son importantes de destacar de las trayectorias laboral docente, y que pueden ser relevantes en términos de costos al sistema y distribución de profesores. **Primero, docentes con menos años de experiencia, tienen más del doble de probabilidad de cambiarse de establecimiento que docentes con más años de experiencia.** Esto es algo que es observado habitualmente en el mercado laboral docente de otros países (Guarino, Santibañez y Daley 2006; Hanushek y Rivkin, 2010), como también en otros mercados laborales (Topel y Ward, 1992). A esto hay que agregarle, que los docentes nuevos son cada vez más en número, representando una mayor proporción del stock de docentes. El número de docentes con menos de 10 años de experiencia aumentaron en un 90% del 2003 al 2009. Las investigaciones muestran, tales como la de Hanushek, Rivkin y Kain (2005), que durante los primeros años de experiencia los profesores son menos efectivos que el resto, aunque rápidamente van mejorando en efectividad. Resultados similares también se han encontrado para Chile. Lara, Mizala y Repetto (2010) encuentran que el aumento de experiencia en los primeros años está correlacionado positivamente con los resultados de matemáticas y lenguaje.³⁷ Por lo tanto, estos cambios de establecimientos podrían tener altos costos en términos de recursos humanos y capacitaciones por parte de los establecimientos. Pero además, podrían llevar a altos costos en términos de aprendizaje de los estudiantes en los colegios que tienen altas tasas de deserción de profesores y van renovando su planta docente con quienes no tienen experiencia.

Segundo, el hecho de que la movilidad no se alta y que la movilidad entre tipo de establecimientos sea menor que la movilidad dentro de establecimientos del mismo tipo, hace relevante estudiar la elección del primer trabajo para poder explicar las inequidades en la distribución de profesores en los distintos tipos de establecimiento. Si bien es cierto que existe una movilidad docente relevante entre establecimientos de distinto tipo de administración en los primeros años de experiencia, en promedio los docentes se mueven en menor medida entre diferentes tipos.

5.2. ¿Cómo se relaciona la elección del primer trabajo con las características académicas de los docentes?

Si bien este estudio está enfocado principalmente en las trayectorias laborales de los docentes y su retiro del sistema educacional, existen algunos datos para docentes que entran por primera vez al mercado laboral y ello permite en esta subsección hacer un análisis del primer trabajo. En particular, pretende describir las características de quienes entran a los distintos tipos de establecimiento e intenta medir como distintas características de los docentes afectan sus decisiones respecto al primer trabajo. Esta primera decisión es el punto de partida del proceso dinámico que es la trayectoria docente, y como tal juega un rol clave en las inequidades en la distribución de profesores entre los distintos tipos de establecimiento que se dan como resultado de los distintos movimientos dentro del mercado laboral de los profesores. Una vez más es importante destacar que las distribuciones observadas son el resultado de la interacción entre la oferta y la demanda de profesores.

Para hacer este análisis se considera una sub-muestra de la ELD, que contiene a los docentes que comienzan su carrera como profesores a partir del año 2003. De esta forma, se puede obtener información sobre el tipo de establecimiento en el cual comienzan a desempeñarse en la profesión docente. Esta sub-muestra está compuesta por 605 observaciones, de las cuales un 31% comienza trabajando en colegios Municipales, un 51% en colegios Particular

³⁷ Aunque no es posible diferenciar si la correlación corresponde a un efecto de la experiencia o a efectos cohorte (correlacionados mecánicamente con la edad de los profesores que a su vez se correlaciona por construcción fuertemente con la experiencia docente).

Subvencionados, un 17% en colegios Particular Privado y un 1,5% en otro tipo de establecimiento. Es decir el mayor empleador de nuevos docentes son los colegios particular subvencionados. Este se debe en parte a su crecimiento en matrículas, en comparación con otros tipos de administración.

Comenzamos nuestro análisis examinando la composición de los profesores que entran a cada tipo de establecimiento según distintas variables, y encontramos ciertos patrones interesantes (análisis bivariado). En la Tabla 8 podemos ver cómo se distribuyen las variables que caracterizan la formación escolar de los docentes según dependencia de su primer trabajo. Respecto de las notas de enseñanza media, se puede observar una fuerte diferencia entre las calificaciones de los profesores que se emplean por primera vez en colegios municipales con las otras dos tipos de dependencia: para los municipales un 72% del total de profesores que entra son de bajo NEM³⁸, mientras que en los particulares subvencionados y particular pagado el porcentaje de profesores son bajo NEM es cercano al 65%. En relación a la variable repitencia, se observa un patrón similar: mientras que en los colegios municipales un 20% de los profesores nuevos que capta han repetido algún curso de la enseñanza media, para los colegios particulares subvencionados y particular pagado este valor asciende solo a un 9% y 8% respectivamente.

Finalmente, y en concordancia con la evidencia encontrada en las otras variables, podemos ver que del total de profesores nuevos que se emplean por primera vez en colegios municipales, el 57% estudió en colegios públicos, el 34% en colegios particulares subvencionados y solo el 7% proviene de colegios privados, mientras que para los colegios particular subvencionado y particular pagado, el porcentaje de los profesores que están iniciando la carrera docente captados por estos y que estudiaron en colegios públicos es solo un 45% y 18% respectivamente, que estudiaron en particulares subvencionados 46% y 31% respectivamente, y que estudiaron en privados son un 7% y 48% respectivamente. Aquí se observa una diferencia enorme entre los distintos tipos de administración, donde los colegios particulares pagados en proporción reciben un porcentaje mucho mayor de alumnos provenientes de colegios privados, mientras que para los municipales se da lo contrario: estos reciben una proporción mucho mayor de alumnos que estudiaron en colegios de administración municipal.

En relación a las variables que describen los estudios superiores, podemos ver qué tipo de establecimiento capta alumnos con mejores puntajes en las pruebas de selección. Los análisis arrojan que los colegios particulares pagados se llevan a los profesores que obtuvieron puntajes más altos, lo que es reflejo de que las inequidades del sistema comienzan desde el inicio de la carrera docente: la proporción de alumnos con más de 630 puntos es mayor en los colegios particulares pagados (38%), seguido por los particulares subvencionados (20%) y siendo la menor en los municipales (16%).

Finalmente, respecto de la educación superior de estos docentes, podemos analizar el tipo de jornada en la que estudiaron. En la tabla se observa también que los colegios particulares pagados contratan la mayor proporción de profesores de jornada diurna respecto de vespertina o jornadas de solo algunos días a la semana, seguidos por los municipales y finalmente los particulares subvencionados.

A continuación, la Tabla 9 busca estudiar cómo se distribuyen las variables que caracterizan la formación escolar de los docentes según el nivel socioeconómico del establecimiento de su primer trabajo (esta variable va de A a E, siendo E la categoría más alta). Para ello se cuenta con una muestra de 462 docentes para los cuáles existe información respecto al nivel socioeconómico del colegio al cuál ingresaron. De estos, un 8% ingresó a un colegio nivel A, un 35% a un colegio nivel B, un 26% a un colegio nivel C, un 17% a un colegio nivel D y un 13% a un colegio nivel E.

Al agrupar a los docentes según el nivel socioeconómico del establecimiento en el cuál se emplean por primera vez, los resultados nuevamente indican que las inequidades del sistema comienzan desde el inicio de la carrera docente. Respecto de las notas de enseñanza media se

³⁸ Bajo NEM se define como un promedio de notas de la enseñanza media menor a 6,0.

observa que para los colegios nivel D o E alrededor de un 61% de los profesores que ingresan tienen bajo NEM, mientras que en colegios A o C alrededor de un 66% de los profesores tiene bajo NEM. Este número es especialmente alto en los colegios nivel B, alcanzando un 70%. También es posible observar que del total de profesores que se emplean por primera vez en colegios A, B, C o D, la gran mayoría proviene ya sea de colegios municipales o particulares subvencionado, en cambio del total de docentes que se emplean por primera vez en colegios de tipo E la gran mayoría proviene de colegios particulares.

En relación a las variables que describen los estudios superiores, es posible observar que los colegios de nivel socioeconómico alto se llevan a los docentes con mejores puntajes: la proporción de alumnos con más de 630 puntos es mayor en los colegios nivel E (48%), seguido por los colegios nivel C y D (25%), por los colegios nivel A (18%) y por último los colegios nivel B (15%). Respecto de la jornada en la que estudiaron los docentes, los datos también indican que los colegios de mayor nivel socioeconómico contratan en mayor proporción a docentes que estudiaron bajo modalidad diurna y en menor proporción a docentes que estudiaron bajo una modalidad vespertina o de sólo algunos días a la semana.

En resumen, la Tabla 9 confirma que las inequidades del sistema comienzan desde el inicio de la carrera docente. Los datos indican que los colegios nivel E contratan una mayor proporción de docentes con altas NEM y alto puntaje PAA/PSU, les siguen los colegios tipo C y D, luego los colegios tipo A y en último lugar están los colegios nivel B.

Después de realizar estos análisis bivariados, la Tabla 10 estima un modelo Logit Multinomial, donde la variable dependiente es el tipo de administración del primer colegio, para medir cómo distintas características de los docentes afectan sus decisiones respecto al primer trabajo, y de esta forma poder separar la importancia de estas variables altamente correlacionadas³⁹. Cabe destacar nuevamente que este estudio no busca medir causalidad sino simplemente correlaciones. Dado lo anterior, el objetivo del modelo es identificar qué variables están significativamente correlacionadas con las decisiones de trabajo y movilidad y conocer sus signos. Por lo anterior, las tablas no incluyen los efectos marginales ya que basta con los coeficientes para conocer qué variables son significativas y sus signos.⁴⁰

Pese al bajo número de observaciones es posible encontrar algunos patrones interesantes:⁴¹

1. Docentes casados tienen mayores probabilidades de emplearse por primera vez en colegios particulares que en colegios particulares subvencionados, que docentes solteros.
2. Lo mismo ocurre con docentes que estudiaron educación media o básica que tienden a entrar a trabajar más a colegios particulares que a colegios particulares subvencionados, en comparación con docentes que estudiaron educación de párvulos.
3. Se observa que la dependencia del colegio en el cual estudiaron su secundaria es determinante en la elección de su primer trabajo, optando generalmente por un establecimiento de igual dependencia.

Al igual que en el modelo anterior, se estima la elección del primer trabajo según el nivel socioeconómico de los establecimientos. La tabla 11 presenta los resultados de la estimación de

³⁹ El objetivo de los modelo logit multinomial es medir cómo distintas características de los docentes afectan sus decisiones respecto al primer trabajo, movilidad, entre otros y de esta manera separar la importancia de variables altamente correlacionadas. Cabe destacar nuevamente que este estudio no busca medir causalidad sino simplemente correlaciones. Dado lo anterior, el objetivo del modelo es identificar qué variables están significativamente correlacionadas con las decisiones de trabajo y movilidad y conocer sus signos. Por lo anterior, las tablas no incluyen los efectos marginales ya que basta con los coeficientes para conocer qué variables son significativas y sus signos.

⁴⁰ La Tabla A.1 del anexo 6 reporta los efectos marginales en caso de que se quiera una idea de la magnitud de estos coeficientes.

⁴¹ En todos los ejercicios multi-variados de este trabajo se incluyen controles por la experiencia laboral y por la edad de los docentes de manera de diferenciar efectos experiencia de efectos cohorte/edad.

un modelo Probit Ordenado.⁴² La tabla presenta los efectos marginales y no simplemente los coeficientes, la diferencia a como se presentan los resultados en el modelo previo se debe a que en el caso de modelos probit ordenados no basta con conocer los coeficientes para determinar la dirección del impacto que tiene cada variable sobre la variable dependiente.⁴³

Los resultados del modelo de Probit Ordenado van en la misma dirección que aquellos observados para el modelo de Logit Multinomial: docentes casados, que tienen estudios en básica o media o que estudiaron en un colegio particular tienen mayores probabilidades de emplearse en colegios de nivel socioeconómico alto. Además, se observa que docentes que obtuvieron un alto puntaje en la prueba PSU/PAA también tienen mayores probabilidades de emplearse por primera vez en un colegio de nivel socioeconómico alto. Lo mismo ocurre con aquellos docentes que tienen estudios de magister o doctorado que tienen menores probabilidades de emplearse por primera vez en colegios de nivel socioeconómico bajo.

5.3. ¿Cómo afecta la movilidad a la distribución desigual de profesores (con diferentes calificaciones académicas) a través de colegios de diferente dependencia y NSE? ¿Difieren las trayectorias laborales para docentes con distintas calificaciones académicas?

5.3.1. Análisis de la distribución de profesores según sus características y calificaciones académicas

Para abordar estas preguntas comenzamos por analizar para el año 2009 la distribución de docentes en los diferentes establecimientos según sus características y calificaciones académicas. La Tabla 12 muestra estadísticas descriptivas de los docentes y sus calificaciones según el tipo de dependencia en la cual trabajaban en el año 2009. Esta tabla entrega una primera aproximación para caracterizar a los docentes en Chile, los datos indican que: la mayor parte de los docentes (71%) son mujeres, su edad promedio son 45 años, la mayoría (68%) declara que proviene de un hogar con buen nivel socioeconómico⁴⁴, su experiencia promedio son 18 años, casi todos (94%) tienen estudios superiores en educación, un alto porcentaje (67%) estudió en una universidad acreditada y la gran mayoría lo hizo bajo una modalidad diurna (84%). Un alto porcentaje (45%) tiene estudios de educación con especialidad en educación básica al igual que en educación media (37%). Con respecto a las capacitaciones que realizaron entre 2003 y 2009, se observa que un alto porcentaje se capacitó en educación (71%), un porcentaje importante realizó estudios de postítulo (21%), un 8% realizó estudios de magister y un 0,4% estudios de doctorado.

De esta tabla y de una serie de análisis bivariado que se describen, se desprende que los docentes no están distribuidos homogéneamente según su perfil académico entre los colegios de diferente tipo de administración. La distribución de puntajes PAA/PSU de los docentes de una escuela particular subvencionada se encuentra más hacia la derecha que una municipal, y la de un particular pagado a la derecha de éstas dos. Por ejemplo, solo un 14% de los docentes que se encuentran trabajando el 2009 en una escuela municipal obtuvo más de 630 puntos en las pruebas, en cambio en un colegio particular subvencionado esto corresponde a un 22% y 42% en un colegio particular pagado. Por otra parte, hay diferencias también en las características de los estudios superiores de los docentes distribuidas entre los colegios de diferente tipo de administración. En establecimientos municipales, 61% de los docentes estudiaron en una

⁴² Las tablas que estiman modelos probit ordenados presentan los efectos marginales de estas estimaciones (a diferencia de los modelos multinomial logit que solamente presentan los coeficientes). La diferencia se debe a que en el caso de modelos probit ordenados no basta con conocer los coeficientes para determinar la dirección del impacto que tiene cada variable sobre la variable dependiente.

⁴³ Para la interpretación de los resultados es importante notar que la suma vertical de los efectos marginales para cada variable suma 0. Así cuando una variable tiene efecto marginal positivo implica que tiene que haber otra variable con un efecto marginal negativo.

⁴⁴ Esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena.

universidad acreditada, 83% realizó estudios diurnos, 6% estudios vespertinos y 11% estudios de solo algunos días a la semana. En cambio, en establecimientos particular pagados, un 74% de los docentes estudiaron en una universidad acreditada, 91% estudios diurnos, 4% estudios vespertinos y un solo un 5% estudios de solo algunos días a la semana. Al analizar la distribución de las características de sus estudios secundarios, encontramos que un 77% de los docentes que trabajan en un colegio municipal asistieron al mismo tipo de establecimiento, un 13% lo hizo a un establecimiento particular subvencionado, y solo un 9% un particular pagado. Para los docentes de particular subvencionado estos datos corresponden a un 58% (municipal), 31% (PS) y un 9% (PP), y para docentes de particular pagado un 39% asistieron a un municipal, 19% a un particular subvencionado y 40% a un establecimiento del mismo tipo. También existen diferencias en la proporción de alto NEM y en el porcentaje de docentes que repitieron algún curso en el colegio. Es decir, dada la estratificación del sistema escolar, los alumnos de contextos más vulnerables, en términos relativos, tienen a profesores con los más bajos resultados en pruebas estandarizadas y peores antecedentes académicos en sus salas de clases.

Los resultados anteriores se mantienen cuando analizamos la distribución de los docentes en colegios de distinto nivel socioeconómico. Los resultados de la Tabla 4 indican que en colegios nivel A o B sólo un 15% de los docentes que se encontraban trabajando en 2006⁴⁵ obtuvo más de 630 puntos en las pruebas de selección, en cambio en colegios nivel C y D esto corresponde a un 17% y 23% respectivamente, alcanzando un 43% en los colegios nivel E. También se observan diferencias en las características de los estudios superiores de los docentes. En colegios tipo A un 53% estudió en una universidad acreditada, porcentaje que sube a un 64% para colegios tipo B, 66% para colegios tipo C y a un 73% para colegios tipo D y E.

Al analizar la distribución de profesores según sus estudios secundarios, los datos indican que un 79% de los docentes que trabajan en colegios tipo A provienen de colegios municipales y solo un 15 y 5% provienen de colegios particulares subvencionados y particulares pagados respectivamente. En cambio, en colegios tipo B y C alrededor de un 70% provienen de colegios municipales y un 20 y 10% de colegios particulares subvencionados y particulares pagados respectivamente. Para colegios tipo D un 61% proviene de colegios municipales y un 27 y 11% colegios particulares subvencionados y particulares pagados. Finalmente, las diferencias más significativas se encuentran en colegios tipo E donde solo un 37% proviene de colegios municipales, un 18% de colegios particulares subvencionados y un 37% de colegios particulares pagados. También se observan diferencias en la proporción de alta NEM y en el porcentaje de docentes que repitieron algún curso en el colegio.

Para estudiar en detalle qué características de los docentes varían significativamente entre distintos tipos de establecimientos la Tabla 14 presenta los resultados de un modelo Logit Multinomial que estima la probabilidad de trabajar en cada tipo de dependencia en el año 2009. Esta tabla no permite medir causalidad sin embargo, sí entrega información respecto a las correlaciones entre características de los docentes y su lugar de trabajo (controlando por todas las otras dimensiones). Los resultados indican que^{46 47}:

1. En relación a las características sociodemográficas se observa que docentes hombres, casados, con más hijos y que declaran provenir de un hogar con buen nivel socioeconómico tienen mayores probabilidades de estar trabajando en un colegio particular pagado que en un colegio particular subvencionado en el 2009. Lo anterior confirma los resultados obtenidos del análisis cualitativo presentado más adelante, aquellos docentes casados o con hijos valoran especialmente los beneficios con respecto a salario y jornadas de trabajo de los colegios particulares.

⁴⁵ Se toman los datos en 2006 y no del año 2009 como en el caso de análisis por tipo de dependencia porque para el año 2006 existe mayor número de datos para cada nivel socioeconómico de los colegios.

⁴⁶ Para investigar potenciales efectos de colinealidad de las variables en los resultados obtenidos, la regresión también se realizó por bloques de variables y los coeficientes no cambian sustantivamente.

⁴⁷ La Tabla A.2 del anexo 6 reporta los efectos marginales en caso de que se quiera una idea de la magnitud de estos coeficientes

2. Los resultados también confirman el hecho de que docentes con más experiencia, altos puntajes PAA/PSU y que estudian en universidades acreditadas tienen menor probabilidad de trabajar en colegios municipales que en colegios particular subvencionados. A su vez, aquellos con alta PAA/PSU tienen mayores probabilidades de trabajar en colegios particulares que en colegios particulares subvencionados.
3. Destaca además el hecho de que aquellos docentes con estudios superiores en educación media tienen mayores probabilidades de trabajar en un colegio particular y menores probabilidades de trabajar en un colegio municipal. En cambio, aquellos que estudian básica tienen una menor probabilidad de trabajar en establecimientos privados que en establecimientos particulares subvencionados. En el caso de aquellos docentes que estudian educación de párvulos, estos tienden a trabajar más en colegios particulares subvencionados.

La Tabla A.3 del anexo 6 presenta los mismos resultados anteriores pero dividiendo a los docentes según si trabajan en educación de párvulos, básica, media TP o media CH. Esta Tabla permite observar detalladamente qué ocurre efectivamente con aquellos docentes que se especializan en educación media. Los resultados indican que tener estudios en educación media aumenta las probabilidades de trabajar en un colegio particular especialmente para aquellos que trabajan en básica.

4. Con respecto al colegio en que estudiaron su educación secundaria, los resultados apuntan hacia una alta correlación entre el tipo de dependencia en la cuál estudió el docente y el tipo de dependencia en la cuál trabaja posteriormente. Se observa que efectivamente los docentes tienden a trabajar en un colegio de igual dependencia al colegio en el cual cursaron su secundaria.
5. Con respecto a las capacitaciones, se observa que los docentes de colegios particulares subvencionados tienden a capacitarse menos en educación, y en el caso de postítulos tiende a ser mayor en docentes de colegios municipales y menores en colegios particulares. Por otro lado, los magísteres tienden a ser menores en colegios municipales. Lo anterior guarda relación con el hecho de que el estatuto docente contempla una asignación por perfeccionamiento lo cual incentiva las capacitaciones en educación y postítulos en profesores de colegios municipales.

La estratificación de profesores que se observa para establecimientos de diferente dependencia se mantiene cuando se analiza la distribución de profesores según el nivel socioeconómico de los colegios. La Tabla 15 muestra los resultados de la estimación de un modelo de Probit Ordenado para medir la probabilidad de trabajar en cada tipo de colegio al año 2006. En relación a las características sociodemográficas, nuevamente se observa que docentes casados y con un mayor número de hijos tienen mayores probabilidades de estar trabajando en un colegio de nivel socioeconómico alto. En relación a las calificaciones académicas, los datos indican que al igual que en el modelo anterior, profesores con menor experiencia, menores puntajes, que no estudian en universidades acreditadas o que estudian bajo modalidad diurna o algunos días a la semana tienden a trabajar en colegios más vulnerables. También es posible observar que docentes que estudiaron en colegios subvencionados o particulares tienen mayores probabilidades de trabajar en colegios de NSE en comparación a aquellos que estudiaron en colegios municipales. Con respecto a las capacitaciones, los datos indican que docentes con capacitación en educación, magíster o doctorado tienen mayores probabilidades de trabajar en colegios de NSE alto. No así los docentes que tienen estudios de postítulo que tienen mayores probabilidades de estar trabajando en colegios de NSE bajo.

Tal como muestra la evidencia para Chile (Ortúzar et al., 2009; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Bascopé y Meckes, 2010; Toledo et al. 2010a, 2010b), los docentes según su perfil académico, no están distribuidos homogéneamente entre los colegios de diferente tipo de administración.

5.3.2. Trayectorias Laborales de los Docentes

Este apartado presenta en detalle el análisis de (i) rotación dentro del sistema, (ii) su retiro del sistema y (iii) movilidad entre establecimientos de distinta dependencia.

La Tabla 16 describe las características de los docentes que se quedan en un mismo colegio, que se cambian a uno de igual dependencia (por ejemplo de municipal a municipal) o que se cambian a un colegio de distinta dependencia (por ejemplo de particular subvencionado a particular). Los primeros resultados indican que las mujeres se cambian menos entre establecimientos y también se retiran menos del sistema, aunque las diferencias son menores. En línea con los resultados de la sección 3.1, también se observa que quienes se quedan en el mismo establecimiento tienen en promedio más experiencia (18 años) que quienes se cambian entre colegios de igual dependencia (13 años) o entre colegios de distinta dependencia (10 años), aunque todos estos grupos, en promedio, presentan menos experiencia que quienes se retiran (19 años).

En relación a las calificaciones académicas se observa que los docentes que se cambian entre establecimientos de igual o distinta dependencia tienen por lo general mejores calificaciones académicas que quienes permanecen en el mismo colegio: un mayor porcentaje obtuvo un alto puntaje en la PAA/PSU, un mayor porcentaje tiene altas NEM, un alto porcentaje estudió en una universidad acreditada, la proporción de individuos que repitieron enseñanza media es menor y un alto porcentaje tiene estudios en educación media.

Entre quienes se retiran se observa que el porcentaje de docentes con alto puntaje en la PAA/PSU es mayor comparado con quienes se quedan en el mismo colegio. Sin embargo, los datos también indican que un menor porcentaje de quienes se retiran estudiaron en una universidad acreditada. Y que un mayor porcentaje de ellos repitió durante la enseñanza media. En relación a los estudios secundarios se observa que entre quienes se retiran un menor porcentaje tiene estudios en educación y un mayor porcentaje tiene estudios en otras áreas.

A. Rotación dentro del Sistema

Después del análisis bivariado, la Tabla 17 estima un modelo Poisson, donde la variable dependiente es el número de veces que un docente abandona su trabajo ya sea para retirarse del sistema o para dirigirse hacia otro establecimiento entre 2003 y 2009. Esta tabla no permite medir causalidad sin embargo, sí entrega mayor información respecto a las correlaciones entre características de los docentes y su movilidad (controlando por todas las otras dimensiones).

Los resultados indican que todo lo demás constante, los niveles de rotación son mayores entre: docentes hombres, docentes que declaran provenir de un hogar con muy mala situación socioeconómica, docentes con menor experiencia, docentes que estudiaron educación de párvulos o educación media y en docentes capacitados ya sea con postítulo magíster o doctorado. Por otro lado, el nivel de rotación es especialmente bajo entre docentes que enseñan media TP, siendo mayor entre quienes enseñan básica o media y que estudiaron en establecimientos particulares.

Adicionalmente, la Tabla A.4 del anexo 6 estima los resultados anteriores para docentes que al año 2009 trabajaban ya sea en educación de párvulos, básica, media TP o media HC. Como se puede observar la mayoría de los efectos mencionados son transversales a todos los niveles de ejercicio profesional. Sin embargo, otros se concentran en algunos niveles como es el caso de los efectos de perfeccionamientos que sólo tienen efectos significativos en los docentes que enseñan en básica.⁴⁸

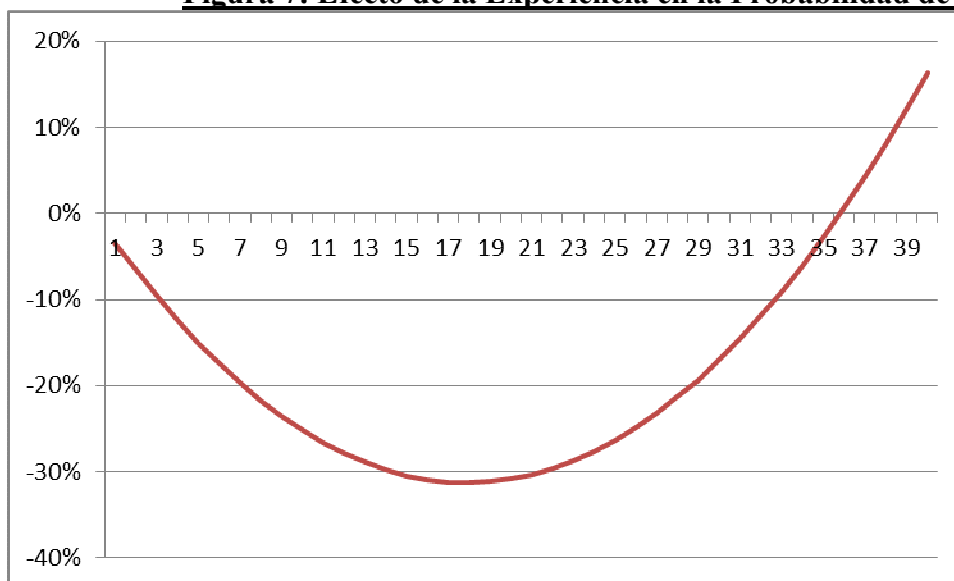
B. Salida del Sistema

⁴⁸ Las estimaciones anteriores también se realizaron controlando por el tipo de colegio en el que trabajaba inicialmente el docente (municipal, subvencionado o privado) o alternativamente controlando por el porcentaje de tiempo que trabajó en cada tipo de dependencia. Los resultados no varían al incluir estos controles.

Para estudiar los patrones de salida del sistema la Tabla 18 presenta los resultados de un modelo Probit que estima la probabilidad de retiro en $t+1$ para todos aquellos docentes que se encontraban trabajando en el momento t .⁴⁹ Al igual que en modelos previos se incluyen efectos fijos por año para controlar por cambios en la demanda por docentes. Los resultados indican que:

1. La experiencia de los profesores tiene un efecto no lineal en la probabilidad de salida. Como muestra la Figura 7, para los docentes que tienen menos de 19 años de experiencia el efecto de esta variable es negativo y cada vez más grande en valor absoluto. Sin embargo, luego de ese valor el efecto de la experiencia cada vez es menos negativo en el retiro e incluso para docentes con más de 35 años de experiencia se hace positivo.⁵⁰

Figura 7: Efecto de la Experiencia en la Probabilidad de Retiro.



2. La probabilidad de salida es mayor entre docentes de alto puntaje PAA/PSU.
3. La salida es mayor para docentes que tienen estudios en otra área, un resultado esperable si se considera que estos docentes tienen un capital menos específico.
4. La salida disminuye para los docentes que estudiaron con una modalidad de sólo algunos días a la semana.
5. La salida es mayor para quienes repitieron en enseñanza media.
6. Con respecto a las capacitaciones se observa que la salida es menor para quienes se capacitan en educación o realizan postítulos. Este resultado es esperable pues la decisión de invertir en este tipo de capital humano específico debería disminuir la probabilidad de abandonar la docencia. Más aún si estas capacitaciones efectivamente se realizan con el fin de obtener mayores remuneraciones en colegios municipales. Por otro lado, en el caso de los docentes con magíster se observan mayores tasas de abandono, lo que podría explicarse debido a que aumentan sus posibilidades de acceder a empleos con mejores remuneraciones en el mercado laboral.

A diferencia de lo que revela la literatura internacional, el género no aparece como una variable relevante en este análisis de probabilidad de retiro, pero si como fue ya mencionado, es relevante en los modelos de rotación, teniendo los hombres una mayor tendencia a rotar entre establecimiento.

C. Movilidad entre Establecimientos de distinta Dependencia

⁴⁹ $t+1$ corresponde a la actividad del docente al año siguiente.

⁵⁰ Cabe destacar que estos efectos se obtienen luego de controlar por la edad de los docentes.

Los resultados anteriores permiten analizar adecuadamente la relación entre las calificaciones académicas de los docentes y sus patrones de entrada y salida. Sin embargo, para entender adecuadamente las trayectorias es importante considerar no solo los cambios y salidas de los actuales docentes, sino que también su posterior decisión de entrada. Para ello a continuación se realiza un análisis de cómo las características y calificaciones académicas de los docentes afectan sus decisiones de entrada y salida según el establecimiento en el cuál trabajan y hacia el cuál se dirigen.

Para tener una idea inicial de la magnitud de estas movilizaciones la Tabla 19 describe los patrones de movilidad entre establecimientos de distinta dependencia y nivel socioeconómico. Como vimos en la sección 5.1., los datos indican que las tasas de movilidad son bajas y que cuando los docentes cambian de trabajo tienden a hacerlo entre establecimientos de igual dependencia o de igual nivel socioeconómico.

Para profundizar en cómo las características y calificaciones académicas determinan los patrones de movilidad según la dependencia desde la cual provienen y hacia la cual se dirigen los docentes, la Tabla 20 estima con un modelo Logístico Multinomial, donde la variable dependiente es la probabilidad de cambiarse desde cada tipo de dependencia hacia un colegio municipal, particular subvencionado o particular o alternativamente retirarse del sistema educacional.⁵¹ La tabla contiene 2627 observaciones de docentes que se cambiaron de dependencia o se retiraron del sistema entre 2003 y 2007.⁵²

Los resultados para docentes que trabajan en colegios municipales indican que: (i) los docentes que enseñan media TP tienden a cambiarse más a colegios particulares subvencionados o a retirarse del sistema, (ii) aquellos que enseñan media HC migran más hacia colegios subvencionados o particulares, (iii) los que tienen estudios superiores ya sea en educación u otra área migran menos hacia colegios subvencionados (iv) los que estudiaron en universidades acreditadas migran más hacia colegios particulares, (v) aquellos que estudiaron la secundaria en un colegio particular subvencionado migran menos hacia colegios particulares y (vi) los con altas NEM migran menos hacia particulares subvencionados y se retiran menos del sistema.

Para el caso de aquellos docentes que trabajan en colegios particulares subvencionados los resultados indican que: (i) tanto aquellos que enseñan básica como media HC tienden a retirarse menos del sistema, (ii) aquellos con estudios superiores en educación migran más hacia colegios municipales, (iii) docentes que estudiaron en universidades acreditadas migran más hacia colegios particulares, (iv) aquellos que estudiaron bajo modalidad vespertina migran menos hacia colegios particulares y (v) aquellos que estudiaron en colegio particular migran más hacia establecimientos de dicha dependencia, al igual que aquellos con altas NEM.

Por otro lado, para docentes de colegios particulares se observa que: (i) aquellos con más experiencia migran menos hacia colegios municipales, (ii) docentes que enseñan media HC tienden a abandonar menos el sistema, (iii) los que rinden la PAA/PSU y que no obtuvieron un puntaje alto migran más hacia colegios particulares subvencionados sin embargo, aquellos que obtienen un buen puntaje migran menos hacia colegios particulares subvencionados, (iv) aquellos que estudiaron con modalidad de sólo algunos días a la semana migran más hacia colegios particulares subvencionados, (v) docentes que estudiaron en un colegio particular subvencionado abandonan menos el sistema, (vi) aquellos que estudiaron en colegio particular migran menos hacia colegios ya sea municipales o particulares subvencionados y (vii) aquellos con altas NEM se retiran más del sistema.

⁵¹ La Tabla A.5 del anexo 6 reporta los efectos marginales en caso de que se quiera una idea de la magnitud de estos coeficientes

⁵² Para la interpretación de los resultados es importante notar que los efectos se miden respecto de una categoría base, que en el caso de la Tabla 17 corresponde a moverse a un establecimiento de igual dependencia al cual se estaba trabajando el año anterior. Un efecto positivo implica que esa característica hace más probable que se produzca el cambio a ese otro tipo de administración *respecto a mantenerse en un colegio del mismo tipo*.

A partir de los resultados presentados en esta sección es posible inferir que una parte no menor de la asignación de profesores que la literatura previa observa —profesores con “peores” observables concentrados en colegios municipales— se producen *luego* del primer trabajo.

Finalmente, con respecto a las capacitaciones, se observa en general que docentes capacitados en educación tienden a retirarse menos del sistema y que estos en general migran ya sea hacia colegios municipales o particulares pero no particulares subvencionados. Aquellos con postítulo también se retiran menos y tienden a migrar especialmente a colegios municipales. Finalmente, aquellos con magíster tienden a migrar hacia colegios particulares o a retirarse del sistema.

5.4. ¿Qué factores pecuniarios y no pecuniarios se relacionan con las decisiones de movilidad?

Estimaciones iniciales muestran la importancia de aspectos pecuniarios y no pecuniarios en las decisiones de movilidad y retiro. Para tener una mirada general del sistema, analizamos los motivos que entregan los docentes que los harían abandonar su carrera como profesor (Tabla 21). Entre ellos el más importante es el tema de la baja valoración social del profesor, seguido por razones familiares, una excesiva carga de trabajo y bajos salarios en relación a otras ocupaciones. Estos resultados son consistentes con los hallazgos del estudio cualitativo que se discute a continuación (ver sección 6).

Posteriormente, la Tabla 22 analiza las características pecuniarias y no pecuniarias de los trabajos en t para aquellos docentes que en $t+1$ deciden (i) quedarse en el mismo establecimiento, (ii) cambiarse a otro establecimiento, ó (iii) abandonar la docencia

Los resultados indican que aquellos docentes que se cambian a otro establecimiento ganaban en promedio menos que aquellos que se quedan en el mismo establecimiento, esto tanto en términos de salario total como en términos de salario por hora. Con respecto a los beneficios no pecuniarios, se observa que aquellos docentes que se cambian a otro establecimiento recibían en promedio menos beneficios de tuición, almuerzo, seguro de salud y capacitación que aquellos que permanecen, excepto en el caso de aquellos que se cambian a establecimientos particular pagados ya que ellos obtienen mayores beneficios de tuición y también mayores beneficios en seguros de salud, aunque los patrones con respecto a beneficios de almuerzo son poco claros.

Con respecto a las horas trabajadas se observa que aquellos docentes que se cambian de establecimiento o abandonan el sistema trabajaban en promedio menos horas que quienes se quedaron. Los que abandonan la docencia trabajaban 35 horas y los que se cambian 37 horas; los que se quedan en cambio trabajaban 38 horas.

Destaca además que un alto porcentaje de aquellos docentes que se cambian de colegio cambian su función principal (alrededor de 10%), pasando por ejemplo de docente de aula a un trabajo directivo o viceversa. Además un porcentaje también sumamente alto en torno al 20% cambia el nivel de enseñanza, es decir, pasa por ejemplo de enseñar básica a media.

El análisis de la situación de los docentes que abandonan el sistema, se desprende que en el período anterior tenían en promedio menos beneficios no pecuniarios, trabajaban menos en aula que aquellos que permanecen en la docencia y en total trabajaban menos horas. En relación a los beneficios pecuniarios, los resultados varían según la dependencia en la cuál trabajaban: aquellos docentes que trabajaban en colegios municipales ganaban en promedio más que quienes se quedan, en cambio docentes que trabajaban en colegios particulares subvencionados o colegios particulares ganaban en promedio menos que quienes se quedaron.

Para comprender en detalle qué ocurre con aquellos docentes que se cambiaron de dependencia, la Tabla 23 compara la situación laboral y los cambios en beneficios pecuniarios y no pecuniarios para aquellos docentes que se quedan en un mismo establecimiento y aquellos que se cambian, pero ahora además detallando el tipo de administración del establecimiento al cual se cambian. En

esta tabla se señala el porcentaje de aumento o de disminución de cierto factor, en comparación con el periodo anterior. Los resultados indican que si bien aquellos que se cambian ganaban en promedio menos que quienes se quedaron en el periodo t, una vez que cambian de dependencia obtienen un aumento mayor en su salario con respecto a aquellos que se quedan en el mismo establecimiento. En términos de ingresos totales aquellos que se cambian hacia colegios particulares subvencionados, ya sea desde un colegio municipal, particular subvencionado o particular aumentan considerablemente su ingreso. Sin embargo, esto conlleva un consecuente aumento en el número de horas trabajadas, por ende al comparar los cambios en salario por hora se observa que los docentes más beneficiados son los que migran hacia colegios particulares; con respecto a las capacitaciones se observa que docentes que se cambian hacia colegios municipales obtienen más apoyo para capacitarse.

Finalmente, de forma exploratoria, analizamos los factores que se correlacionan con los salarios, considerando su relevancia como factor pecuniario asociado a las trayectorias laborales docentes. Las Tabla 24 y 25 entregan los resultados de estimaciones OLS para salarios y compara cómo difieren los patrones de salarios entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares. Estas regresiones no permiten estudiar causalidad pero si miden las correlaciones entre ciertas características de los docentes y sus salarios. Los resultados indican que:

1. Con respecto a las características socioeconómicas se observa que: (i) Las mujeres en general reciben menores salarios en todas las dependencias, (ii) la edad tiene un efecto no lineal en los colegios particulares (con un máximo de salarios en torno a los 40 años), en los colegios particulares subvencionados hay un efecto lineal y positivo de la edad, (iii) quienes tienen hijos reciben menores salarios en colegios particulares, pero a medida que el número de hijos aumenta el salario aumenta en colegios particulares y particulares subvencionados⁵³ y (iv) personas de mejor nivel socioeconómico tienden a recibir mayores salarios en colegios particulares subvencionados.
2. Con respecto a los estudios secundarios se observa que aquellos que estudiaron en colegios particulares subvencionados ganan más en colegios particulares subvencionados y aquellos que estudiaron en colegios particulares ganan más en particulares. En los colegios municipales, a su vez, no se observa una correlación del tipo de colegio con los salarios. Adicionalmente, se observa que aquellos con que tienen altas NEM tienen mayores salarios en todos los tipos de colegios, aunque la asociación es más alta en colegios particulares pagados.
3. Con respecto a los estudios universitarios los resultados indican que: (i) quienes rinden la PAA/PSU ganan más en colegios municipales y particulares subvencionados independiente de su puntaje, pero ganan menos en colegios particulares (ii) en cambio, aquellos que sí obtienen altos puntajes ganan más en colegios particulares, aunque menos en colegios particulares subvencionados, (iii) docentes que estudian en universidades acreditadas obtienen mayores salarios en colegios particulares y menores salarios en colegios municipales, (iv) aquellos que estudian en modalidad vespertina o solo algunos días a la semana obtienen menores salarios independiente del tipo de dependencia en la cual trabajen y (v) docentes con estudios en básica o educación de párvulos ganan menos y aquellos que se especializan en media ganan más.
4. Aquellos que tienen más experiencia ganan más en colegios municipales y particulares subvencionados.
5. Los docentes con menores salarios son aquellos que trabajan en educación de párvulos y los que obtienen mayores salarios son los que enseñan media HC.
6. Finalmente, docentes que se capacitan en educación o con estudios de magíster obtienen mayores salarios pero no así quienes realizan capacitaciones de postítulo.

6. Estudio Cualitativo

⁵³ Cabe volver a insistir que estos efectos son correlaciones. Por ejemplo, en este caso, como lo reafirma la investigación cualitativa presentada más adelante, probablemente parte importante de la causalidad se relaciona con el hecho que cuando los docentes tienen familias más grandes buscan trabajos mejores pagados y no con un efecto del número de hijos en la productividad del maestro.

Para complementar el análisis cuantitativo se utilizan técnicas de investigación cualitativa, pues esta tipo de metodología, que se basa en un esquema inductivo, permite comprender con mayor profundidad los fenómenos a estudiar, capturando las experiencias desde el lenguaje de los actores involucrados.

La metodología cualitativa utilizada en esta investigación, como se mencionó con anterioridad, tiene como objetivo profundizar en algunos de los hallazgos encontrados a través del análisis cuantitativo, específicamente en relación a las trayectorias laborales de los docentes que obtuvieron alto puntaje en la PSU/PAA.

A continuación se presentan los principales resultados encontrados en este grupo en relación a la motivación por estudiar pedagogía, las características del proceso de búsqueda de empleo, las trayectorias laborales y las condiciones que deberían cambiar para incentivar la disposición de este tipo de docentes a trabajar en establecimientos de NSE bajo.

6.1. Motivación por estudiar pedagogía

La mayoría de los entrevistados manifestó que una de las principales razones para ingresar a estudiar pedagogía fue por vocación. Esta vocación surgió en diferentes momentos de su vida, para algunos en la niñez y para otros en la adolescencia o adultez, incluso después de haber terminado otra carrera.

“Desde el colegio que siempre me encantó enseñar, grupos de estudio para las pruebas, siempre era yo la que llevaba un poco la batuta y la verdad es que por ahí le fui agarrando un poco el gusto”. (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

“El recorrido fue bastante largo para terminar estudiando pedagogía, porque yo en el colegio estudié programación en computación y después de eso, estudié en la universidad Ingeniería industrial; después me dediqué a trabajar un año y luego, me puse a estudiar licenciatura”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Respecto al grupo de vocación tardía, la elección de la carrera significó una decisión larga y compleja, ya que no había una vocación clara desde los orígenes. Uno de los principales problemas a la hora de decidir fue la falta de orientación y la poca valoración social que tiene pedagogía. Sin embargo, en todos los casos en que no había una vocación clara desde un inicio, durante el proceso de ejercicio profesional fueron encantándose con la docencia.

“Cuando llegué a cuarto medio, me fue muy bien en la PSU y todo el mundo alrededor mío me dijo: “¿Cómo vas a estudiar pedagogía?””. (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

“...pesaba mucho el que si tú eres relativamente capaz es como impresionante que tú quieras estudiar pedagogía, de hecho en mi colegio mis profesoras me decían Hernández⁵⁴ no se le ocurra estudiar pedagogía”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“Si me preguntas en un inicio, no tenía muy claro que quería estudiar (...) entre a lo que conocía, porque tampoco tenía una buena orientación en el colegio. (...) postulé a Licenciatura en química en la Católica, quedé en el lugar 5 de lista de espera y quedé seleccionada en pedagogía en química en el Pedagógico. Entonces, yo no quería perder el tiempo, y me matriculé en el Pedagógico. Empecé a estudiar y me empezó a ir bien (...) ahí descubrí que me gustaba enseñar más que el arte de estar en el laboratorio todo el día

⁵⁴⁵⁴ El apellido real de la entrevistada fue reemplazado para resguardar su identidad.

investigando”. (Mujer 8, pedagogía en media, 19 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Vinculado a la vocación los docentes de la muestra destacan que una de las motivaciones por las que estudiaron la carrera, fue debido a la habilidad e interés que tenían para enseñar lo que les gustaba a otras personas y para trabajar directamente con niños o jóvenes.

“Básicamente, porque me gusta enseñar, porque me gusta la relación con los niños, me enriquece enormemente el contacto con ellos (...) Son como pequeños diamantes en bruto y yo quería esculpirlos, desde chiquitita quería hacer eso”. (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

“Me gusta trabajar con más gente, compartir lo que yo sé, lo que me gusta. Estas ganas que me dan de ver un libro y ponerme a leer y analizar la comunicación. Este interés que tengo por esa área, me gusta transmitirla, me gusta que los demás puedan sentir esa pasión”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Adicionalmente, una de las características que los entrevistados más valoran de ser profesor es que permite trascender en el mundo, ya que consideran que a través del ejercicio docente se forma a las nuevas generaciones.

“...importantísima, uno forma todas las personas futuras a nacer aún. Creo que los buenos profesores te marcan mucho (...) uno de los lugares para dejar una huella es la educación”. (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

En relación a lo anterior, otro grupo agrega que esta transcendencia está directamente vinculada con que la profesión docente permite entregar oportunidades a niños y jóvenes vulnerables, siendo un mecanismo para ayudar a superar la pobreza. Dicho grupo lo conforman mayoritariamente los que han trabajado en establecimientos de NSE bajo, lo que explicaría su motivación por trabajar en dichos establecimientos.

“...la educación era un medio perfecto para romper con el círculo de la pobreza y ahí fue la decisión de estudiar pedagogía”. (Hombre 2, pedagogía en básica, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Por otra parte, existen razones más prácticas vinculadas a los beneficios que trae la docencia en relación a estar más tiempo con la familia. Sin embargo, una profesora declara que dicha ventaja sólo la dimensionó una vez trabajando, al momento de ser madre.

“...cuando ya fui más vieja me pareció una buena opción ser profesora para la mujer, para objetivamente poder estar más en la casa (...) A menos que estés en una situación en que tengas que trabajar a doble tiempo, tienes un trabajo de media jornada y llegas más temprano a la casa, lo que cualquier chileno quisiera. Tienes un sueldo estable, lo cual para mí respecto a la estabilidad es súper importante y también está la idea de las vacaciones con los niños, de poder hacer tu familia de manera compatible con un desarrollo profesional atractivo”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“...a mí me encanta mi pega y la verdad que no la cambiaría. Me encanta llegar a mi casa relativamente temprano, me encanta poder tener vacaciones con mi hija”. (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

6.2. Características del proceso de búsqueda de trabajo

6.2.1. Descripción general del proceso de búsqueda de trabajo

En relación a la búsqueda de trabajo, en general para los docentes entrevistados, este proceso ha sido relativamente fácil, ya que la mayoría ha encontrado trabajo en periodos cortos de tiempo y además han sido seleccionados en los colegios en los cuales han deseado trabajar.

“Egresé en julio y dije: haber si tomo vacaciones en lo que queda y tiré unos currículum por ahí. En el primer colegio que tiré currículum, me llamaron y empecé a trabajar el primero de agosto”. (Hombre 2, pedagogía en básica, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Posiblemente este proceso ha sido facilitado debido a que la mayoría estudió en universidades tradicionales, que son valoradas socialmente. En efecto, uno de los entrevistados menciona dicho elemento como uno de los factores que lo ha ayudado a buscar trabajo, junto con el haber estudiado en un colegio particular pagado de prestigio y el ser hombre.

“Creo que se debe a tres factores: uno, en que hay pocos hombres en la carrera en general, por lo tanto se hace mucho más fácil; dos, ayuda haber salido de la Católica, en este caso; y tres, ayuda que haya salido de un colegio particular pagado⁵⁵ de prestigio. Es una trilogía de elementos que son valorados”. (Hombre 2, pedagogía en básica, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“Ciertamente me ayuda el background cultural: venir de un colegio particular pagado, de una universidad prestigiosa, conocer a tal o cual, lo que se refleja en la red de amigos que te llevan a los trabajos”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Sólo un docente señala que le ha sido difícil el proceso de búsqueda de trabajo, principalmente en relación a la posibilidad de negociar las condiciones de trabajo. Esta dificultad la asocia a que la carrera que estudió, historia, es muy masiva y por tanto existe sobreoferta de docentes en dicha especialidad.

“Para los profes de historia es difícil siempre (...) porque tú tienes que entender que en historia son muchas las escuelas. Todas las universidades tienen porque son carreras baratas (...) Y cuando uno va a una entrevista es enorme la cantidad de profesores que existe comparado con biología, física, donde hay un déficit e igual hay hartos profesores. Incluso los profesores de matemática, de física, de biología, de las ciencias duras, pueden negociar sus sueldos y todo. En cambio, uno de historia entra con lo que te ofrecen, es decir, uno baja el moño y dice “bueno, dame pega”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

6.2.2. Principales mecanismos utilizados para buscar trabajo

Respecto a los principales mecanismos que utilizan los docentes entrevistados para buscar trabajo la mayoría recurre a sus redes de contactos. Estas se utilizan principalmente enviando currículum a los que fueron sus compañeros de universidad, a familiares y amigos cercanos.

“...les pasé a todos mis amigos profesores si sabían de algo, un poco como que así funciona. Le mandé a tus amigos y ellos dicen: “tengo una profesora de lenguaje que está buscando pega””. (Mujer 1, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

⁵⁵ Con el objetivo de resguardar la identidad de los entrevistados se reemplazó en las citas el nombre de los colegios en que estudiaron o trabajaron, por la dependencia de dicho establecimiento.

“Para encontrar pega he tenido mucha suerte porque tengo amigos, un amigo me comunicó con otro amigo (...) Todas mis pegas se las debo a mis amigos”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Ese suele ser el único mecanismo que utilizaron los profesores que han trabajado sólo en establecimientos particular pagados. En cambio, aquellos que han trabajado alguna vez en establecimientos de NSE bajo, utilizan en sus procesos de búsqueda de empleo otros mecanismos complementarios, como mandar curriculum a avisos de trabajo que aparezcan en medios escritos como diarios o por internet, o a través de la universidad.

“No fue casi lo que saliera, sino que en el Mercurio, están los avisos clasificados y están los avisos del Arte y Letras, yo me iba a los avisos del Arte y Letras. Era de colegios que tienen mitad de página para colocar el aviso y me dije que esto era más o menos lo que buscaba” (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“La verdad yo busqué por todos lados. Desde enviar currículum a las solicitudes que aparecían en el diario, contactarme con profesores, ir al colegio donde yo había estudiado. Finalmente el colegio donde yo comencé trabajando el primer año fue a través de contacto con la universidad”. (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

6.2.3. Razones y criterios que utilizan para postular y para seleccionar los establecimientos en los que trabajan

a) Razones y criterios compartidos por la mayoría de los docentes

En general los docentes entrevistados comparten criterios similares respecto a los colegios en los que les interesa trabajar, aunque hay algunas excepciones, como se verá más adelante, que se relacionan con que existen algunos criterios que son particulares según la trayectoria laboral de los docentes.

Los criterios consensuados por la mayoría no se van modificando mayormente durante las trayectorias laborales. Tampoco existen mayores diferencias en los criterios utilizados entre los docentes que realizan clases en educación básica y media. Sólo se observan algunas pequeñas diferencias entre hombres y mujeres.

Estos criterios consensuados, que coinciden con los hallazgos encontrados en estudios internacionales sobre los factores que inciden en la movilidad entre escuelas (Boyd et al., 2005; Podgursky et. al, 2004; Feng y Sass ,2008) se basan principalmente en características que permiten identificar un colegio de calidad, como lo es un buen nivel académico, un buen clima laboral, buen equipo de trabajo y alumnos motivados y respetuosos (aspectos no pecuniarios). Asimismo, las condiciones laborales como el salario, los horarios de trabajo y la cercanía del establecimiento con el hogar, son criterios relevantes para escoger el lugar de trabajo.

Específicamente respecto a las condiciones laborales, uno de los principales criterios para elegir un colegio en el cual trabajar son las remuneraciones. Esto se traduce en que se prioriza un lugar en que se ofrece un buen salario por hora, en comparación a otras alternativas. Este criterio evidentemente afecta la disposición de los docentes a trabajar en establecimientos de NSE bajo, pues en ellos según los datos de ELD para el año 2009, los salarios son menores (\$4916 es el salario por hora promedio en los particulares pagados versus \$4006 en los particulares subvencionados y \$4389 en los municipales).

Los profesores que tienen familia, independientemente de si son hombres o mujeres, resaltan aún más esta necesidad de priorizar los establecimientos en los que las remuneraciones sean mejores.

En ese sentido, la importancia de las remuneraciones se ve acrecentada con los años de experiencia laboral (lo que es consistente con la literatura internacional revisada) en la medida que ello aumenta la probabilidad de tener familia.

“Durante los cuatro años (que trabajé en establecimiento particular subvencionado) yo estuve ganando un poco más de lo mínimo que se le debería pagar a un profesor por ley. Y ya no estaba en edad, porque tenía otras proyecciones: este año me caso, obviamente me quiero ir a vivir con mi señora, necesitaba hacer otras cosas y tener tiempo para seguir estudiando”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Asimismo, para los profesores que tienen hijos, especialmente para las madres, un criterio importante a la hora de elegir un establecimiento es la cercanía que tenga el establecimiento con sus hogares. Sin embargo, este ítem igualmente es mencionado por la mayoría de los docentes en relación a que favorece una mejor calidad de vida. Estos datos se relacionan con lo encontrado por Boyd et. al (2005) sobre que los profesores que viven más lejos del establecimiento tienen una mayor probabilidad de cambiarse de colegio.

“...ahora tengo dos hijas (...) te cambia un poco la vida. Tení que llevar casa, encargarte de colegio, amigos, cumpleaños (...). Hoy qué busco, quizás algo que me quede más cerca de la casa, que tenga acceso a mis hijas más fácilmente” (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto)

“(Postulaba) a todos los más o menos que quedaban cerca y que yo consideraba que era un sector más o menos posible de ir. Si era una población al otro lado de Santiago no, tú lo descartas inmediatamente, pero si es un sector cerca de tú casa ahí tú tienes que ver el tema de las conectividades y esas cosas”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto)

La jornada laboral más corta también es un ítem que es valorado por los docentes, especialmente por las madres.

“Ahora, por la guagua sobre todo, (me fijo para buscar trabajo) en el horario, tratar de no tener horario completo y en lo cerca”. (Mujer 1, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

La importancia que le otorgan, especialmente las docentes que son madres, a priorizar condiciones laborales que permitan tener más tiempo disponible para estar con los hijos se podría justificar, en parte, porque, tal como lo señala una docente, si la vocación por enseñar está relacionado con el interés que tienen de educar a los niños y jóvenes mayor interés aún tienen de educar a sus propios hijos.

“...quiero siempre ser mamá, porque si yo enseño a niños ajenos quiero enseñar a mis niños. Mi prioridad es siempre mi familia, mis hijos están por sobre estas niñas. Si yo educo a estas niñas, con mayor razón voy a educar a los míos”. (Mujer 8, pedagogía en media, 19 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

En relación a los aspectos no pecuniarios que se vinculan con las características propias del establecimiento, uno de los elementos prioritarios para elegir un colegio es que los alumnos tengan buenos resultados académicos, pues eso les asegura que el establecimiento utiliza buenas prácticas pedagógicas y que los alumnos están motivados por aprender. Esto debido a que los docentes entrevistados buscan trabajar en un ambiente estimulante, donde puedan aprender de sus pares y donde se sientan desafiados por los estudiantes. Este hallazgo se relaciona con los resultados encontrados en los estudios de Boyd et al. (2005) sobre que el rendimiento académico es un factor determinante en el cambio de establecimiento de los profesores.

“Para mí el tema del inglés en un colegio es vital, el tema académico también, o sea, yo no me podría ir a un colegio que académicamente yo sienta que es débil. (...) Yo suelo ser súper exigente, entonces, a mí me interesa que haya exigencias tanto en cuanto a reglas y en cuanto a académicamente.” (Mujer 2, pedagogía en básica, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

“(Postulaba a) los de arriba, por plata. Los de arriba o los privados, deben pagar más, suponía yo, y éstos buscaba, los que eran pagados. Alguno que era particular subvencionado, veía los resultados PSU, SIMCE (...) Pensaba que esos resultados podían ejemplificar un buen trabajo y a un nivel de alumnos. Eso para mí era un ambiente agradable de trabajo, eso también buscaba. Pensaba que si pagan mucha plata y sucede que los alumnos son pésimos y terribles, tal vez no quiera estar ahí o si el ambiente es muy negativo entre profesores, tampoco quiero estar ahí”. (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Si bien el criterio de seleccionar establecimientos que obtengan buenos resultados académicos es relevante a lo largo de toda la trayectoria laboral de los docentes, es en el primer trabajo que es especialmente mencionado, pues a los profesores les interesa tener una experiencia laboral que implique grandes aprendizajes, ya que, como se verá más adelante, los recién egresados se sienten con pocas herramientas para desenvolverse en la sala de clases.

“...ella me contó un poco del colegio (...) decía que era una buena escuela para aprender, quizás no para quedarse permanentemente, pero sí para aprender y formarse como profesor (...) Porque te exigen hartito, las niñas son desafiantes, intelectualmente me refiero”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

En relación también al buen nivel académico de los establecimientos, los docentes priorizan los lugares en que sus pares tienen una buena preparación como profesores y están motivados por hacer un trabajo de calidad; características que los docentes consideran que ellos mismos poseen. Esto coincide con los estudios que señalan que un factor relevante que afecta la movilidad entre escuelas es que los docentes tienden a buscar establecimientos donde los pares tienen habilidades similares a las suyas (Podgursky et. Al, 2004; Feng y Sass ,2008).

“Después de todas mis experiencias lo primero es ambiente de trabajo, yo priorizo el ambiente grato de trabajo. En los tiempos para hacer las cosas que te piden hacer, que haya un nivel de preparación relativamente similar al mío”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

En relación con lo anterior, la mayoría destaca como relevante para la selección de un colegio el clima laboral, principalmente la relación con los pares, ya que consideran que el trabajo colaborativo facilita el aprendizaje del grupo.

“...también es muy importante el tema de las relaciones internas del colegio: con el profesorado, con la dirección, con los apoderados. Como uno tiene que trabajar con diversos focos de personas (...) es importante que las relaciones que se den entre todos esos actores sean fluidas. Buenas relaciones, sino el trabajo se entorpece bastante” (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

“Los profesores, en general, funcionan mucho de manera cooperativa, entonces, si no hay cooperación es súper difícil hacer tu pega bien o alcanzar a llegar a todo lo que uno quiera hacer”. (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Respecto al interés por seguir formarse como docente, también mencionan que valoran que los establecimientos ofrezcan la oportunidad para capacitarse.

“Creo que hoy en día me fijaría más en buscar establecimientos que te den la posibilidad de capacitarte más” (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Así mismo, es valorado un establecimiento que entrega al docente la oportunidad de trabajar en el nivel de enseñanza para el cual el profesional fue formado. Esto lo mencionan particularmente los docentes que estudiaron pedagogía en media.

“Me interesaba más hacer clase en enseñanza media que en básica, que fue lo que hice en la práctica. En la práctica también me tocó enseñanza media, pero veía a otros compañeros que les tocó hacer en básica y a mí no me llamaba mucho la atención”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“Lo otro (en que me fijo para buscar trabajo es) que las posibilidades de ejercer me parezcan motivantes sobre todo que no me pongan a trabajar con niños de cuarto básico”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Por último, otra de las características que consideran los docentes de los establecimientos es que la línea formativa, que estaría vinculado al proyecto educativo, sea coherente con las ideas que ellos tienen sobre la enseñanza y los motive.

“La línea formativa que tenga, que es lo que se ve en media, si es un colegio que está demasiado interesado en los puntajes del SIMCE o la PSU, me da lata”. (Mujer 2, pedagogía en básica, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

“...no me mueve el puro sueldo. Yo tendría que ver muy bien lo que me están ofreciendo. A estas alturas, vería el proyecto del colegio...” (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“En la misión, el proyecto educativo. Yo creo que la base de un colegio es tener un proyecto y si no lo tiene o no hay coherencia con entre el hacer y lo que está ahí, yo siento que se desdibuja un poco”. (Mujer 4, pedagogía en media, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto)

b) Razones y criterios utilizados por aquellos que postulan o trabajan en establecimientos particulares pagados

Si bien los criterios antes mencionados son compartidos por casi todos los docentes hay algunos elementos a los que les dan mayor relevancia o que son considerados exclusivamente por aquellos que postulan a establecimientos particulares pagados.

En primer lugar, es relevante mencionar que los docentes que han trabajado sólo en establecimientos particulares pagados han tomado conscientemente dicha decisión, pues uno de sus criterios de postulación es que el establecimiento sea particular pagado.

“Decidí trabajar en colegios particulares pagados de mi estilo (...) Un colegio católico, que buscara un compromiso por parte de los profesores, no algo tan impersonal en el trato de alumnos y apoderados”. (Mujer 2, pedagogía en básica, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Esta preferencia por los colegios particulares pagados, se podría deber a varias razones. Una de ellas es que las condiciones laborales de este tipo de establecimiento son considerablemente mejores que el de los de NSE bajo. En este sentido, principalmente se valoran las remuneraciones más altas y la menor jornada laboral informal, lo que contribuye a tener una mejor calidad de vida.

En efecto, los dos docentes que se cambian de establecimientos de NSE bajo a alto señalan como sus principales motivos ambos beneficios.

“... quería tratar de buscar un trabajo donde ganara un poco más o trabajar menos. Eran las dos opciones: ganar lo mismo y trabajar menos o ganar más, aunque fuera con las mismas horas, básicamente esos motivos” (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“...por lo que he vivido y por la experiencias con mis compañeras, la gran mayoría optan por los colegios particulares pagados por los sueldos, ése es el ítem uno y dos, porque las condiciones de trabajo son súper distintas. Cuando uno se va a un colegio municipal o de estrato social bajo, sabí que vai a luchar contra el sistema” (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

La jornada laboral informal es considerablemente menor en estos establecimientos pues existen más horas disponibles en el contrato para planificación y evaluación, en comparación a la de los establecimientos de NSE bajo.

“En el colegio particular subvencionado pagaban 44 horas a la semana; pero finalmente yo me iba del colegio todos los días a las 8 o 9 de la noche. Acá no (particular pagado), a las 3:30 tocan el timbre y todos se van. En ese sentido, tengo vida después de clases. Es distinto” (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“Si tú tienes tiempo para planificar, diseñar e implementar una clase bien hecha, y eso en los colegios privados te lo dan (...) En el colegio subvencionado, por ejemplo, yo tenía 34 horas de clase y tenía 36 horas de contrato, entonces tenía 34 horas haciendo clases frente a un curso y tenía 2 horas para atender apoderados, para revisar pruebas, para preparar clases. Al final esas 2 horas no son nada ya que te sirves un café y ya se te fueron 15 minutos. Entonces dónde haces tu trabajo, en la casa y eso desgasta. En cambio, en los colegios privados te ofrecen 20 horas y 10 de planificación”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Esta mejor calidad de vida se ve acentuada porque en la mayoría de los casos los docentes entrevistados que trabajan en establecimientos particulares pagados viven en las mismas comunas en las que trabajan, por lo que los tiempos de traslados son cortos. Por tanto, dada la alta segregación urbana en Chile, la distancia que existe entre las casas de estos docentes (ubicadas en barrios de NSE alto) y los establecimientos de NSE bajos (ubicados en su mayoría en establecimientos de NSE bajo), sería otra característica que limitaría la disposición de este grupo a trabajar en este tipo de colegios.

Por otra parte, los colegios particular pagados tienen otras características que facilita el trabajo como docente, como lo es el menor número de alumnos por curso y la mejor infraestructura.

“De repente no es tanto la plata, pero son las condiciones: lo que te demorai en llegar, eso también es un costo en transporte y tiempo, la cantidad de niños por curso, la cantidad de cursos que tienes que hacer, como que todas esas cosas influyen. Son condiciones mucho más duras” (Mujer 1, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

“La infraestructura es vital. La sala, está comprobado, entre menos niños, más se aprende. La verdad que tú vai a una sala de un colegio particular subvencionado y son chicas, hay quinientos mil alumnos y no se puede”. (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Todos los docentes entrevistados que han trabajado sólo en establecimientos particular pagados han estudiado su etapa escolar en establecimientos de dicha dependencia. Otra razón, por tanto,

por las que postulan a este tipo de establecimiento es porque son parecidos a los que ellos estudiaron, lo que otorgaría mayor comodidad y seguridad; elementos que pueden ser aún más valorados en el primer trabajo. En efecto, el querer trabajar en un establecimiento parecido al que se estudió ocurre también en la elección del primer trabajo de docentes que posteriormente trabajan en establecimientos de NSE bajo.

“Tenía características muy similares al colegio donde yo había estudiado: colegio religioso, de congregación, de clase media; tenía un estilo, un carisma muy similar a la educación que yo había recibido. Antes de trabajar ahí, eso fue lo que me motivó con ese colegio (...) me hacía sentir más cómoda. Había un lenguaje y dinámicas internas del colegio que no me parecían nuevas. Evidentemente, siempre llegar a trabajar a cualquier parte es un desafío, pero yo sentía que no iba a ser un desafío, un cambio tan brusco”. (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

“...me fui a trabajar al colegio del que salí, que es un colegio particular pagado (...) después me cambié de casa, me fui a vivir a Colina y me fui a trabajar a un colegio que quedaba ahí cerca, también particular pagado. La verdad que particular pagado un poco por incultura, por falta de conocimiento, porque decía estos son los colegios en los que uno trabaja. Siempre me vi trabajando con alumnos como los compañeros que tuve en el colegio”. (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Justamente una de las docentes que realizó su práctica en un establecimiento particular subvencionado destaca que uno de los elementos más negativos de dicha experiencia fue que nunca se sintió cómoda trabajando en ese lugar.

“El ambiente no me llamó la atención, no me sentí cómoda (...) No sé, creo que fue un tema de feeling, nunca me sentí muy cómoda. Haciendo la práctica, fui a muchos colegios y en mi vida hice mucho apostolado; pero en el momento de dedicarme a esto en mi vida, no”. (Mujer 2, pedagogía en básica, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Además, la disposición del grupo de docentes que postula a establecimientos pagados se ve fomentada porque es el patrón que ven entre los compañeros que tienen características similares a las de ellos.

“(...) todos mis buenos compañeros, los que estudiaban, a los que les iba bien, los que estaban becados, se fueron a colegios particulares. No tengo ninguno trabajando en colegio particular subvencionado ni municipales”. (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

“(Me interesó trabajar en un colegio particular pagado) porque allá trabajan cuatro compañeros más de la universidad, igual era un lugar donde yo no iba a llegar a conocer gente, sino que tenía gente con la que me sentía más en confianza”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Como se mencionó anteriormente, los docentes que han trabajado sólo en establecimientos particular pagados han decidido trabajar sólo en dichos establecimientos, razón por la cual nunca han postulado a establecimientos particulares subvencionados o municipales.

Si bien algunos reconocen que tiene un valor agregado trabajar en establecimientos de NSE bajo, en términos de que consideran que genera beneficios sociales al entregar mayores oportunidades a niños y jóvenes que viven en situación de pobreza, reconocen que, dada las difíciles condiciones laborales que implica dicho trabajo, para ellos serían un sacrificio que no estarían dispuestos a asumir.

“... por el ideal me gustaría hacer en algún momento pero creo que es una opción súper de apostolado, un sacrificio tremendo (...) Yo creo que los que están ahí (en los establecimientos de NSE bajo) por vocación son gente admirable. Es difícil, a me costaría tomar la decisión y decir ya bien, vamos por el ideal”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“No, la verdad que no (nunca pensó en postular a un establecimiento de NSE bajo). Por plata. Encuentro súper loable cuando la gente lo hace (trabajar en establecimientos de NSE bajo), porque te desprendí de un montón de cosas; pero yo vivía sola igual tenía que vivir de algo”. (Mujer 1, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

La poca disposición a trabajar en estos establecimientos también se puede deber a experiencias previas. En uno de los casos, el docente tuvo una mala experiencia en su práctica, lo que significó descartar esta posibilidad a futuro.

“Entrevistadora: ¿Por qué llegaste a la elección de particular pagado?”

“Entrevistada: Porque con el pre internado quedé agotada. El pre internado me tocó en un colegio municipal. El riesgo social era alto, con niños hijos de padres delincuentes y para mí fue mucho el desgaste, así que dije no”. (Mujer 2, pedagogía en básica, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Otras características que son percibidas en las prácticas educacionales en establecimientos de NSE bajo limitan la disposición a trabajar en dichos establecimientos. Una de ellas es la mayor dificultad que existe de trabajar con los niños, ya que consideran que hay poco apoyo de las familias al proceso educativo de sus hijos.

“La disciplina es un tema súper difícil de controlar, son niños que en la casa les pegan, los papás son borrachos, no tienen un libro en la casa. No existe eso de: “vaya a la biblioteca de la casa y saca un libro”, es difícil, porque aparte que uno está acostumbrada a un mundo en que le dice a un niño: “Tráigame la revista Cosas” y va y te trae una noticia recortada de la revista Cosas. En éstos, con suerte, vas a conseguir de La Cuarta. Es súper difícil entrar a educar así, la educación en general más del 60% es en la casa, el colegio sólo puede hacer una parte. Cuando uno ve hogares así, es súper difícil [...] Son mil cosas que es difícil, tení que lidiar mucho más con la familia, tení que meterte de lleno en la familia, tení que apoyarlos”. (Mujer 3, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Asimismo, consideran que el ambiente de trabajo es poco estimulante en relación a los de los particulares pagados, los que describen como exigentes académicamente, lo que genera un ambiente desafiante que estimula a realizar un trabajo de calidad.

“Fueron varias cosas (que la agotaron de dicha experiencia). Primero, la profesora de ese curso me transmitió, estaba súper agotada, encontraba que todo era terrible (...) para mi gusto, eran profesores tan chatos que...nunca me sentí como: “yo voy a ser aquí el punch” (...)“¿Cómo voy a trabajar aquí? ¿Qué desgaste! Pelear sola contra la corriente” Yo no tengo personalidad para eso.” (Mujer 2, pedagogía en básica, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

c) Razones y criterios utilizados por aquellos que postulan o trabajan en establecimientos de NSE bajo

Respecto a los criterios que han utilizado los docentes que han trabajado en establecimientos de NSE bajo, la mayoría también se preocupó que, pese a que el contexto social fuera diferente, el establecimiento cumpliera ciertos requisitos que dieran cuenta de que era un buen colegio, tales como obtener buenos resultados académicos y tener un buen clima laboral.

“En San Miguel se daba que era un estrato medio bajo (...) pero también iba de la mano que había un buen equipo docente, un buen trabajo en ese sentido. Hay muchos colegios donde los niños son de escasos recursos que se preocupan básicamente que el niño vaya a clases; pero hay otros que aparte que se preocupan de eso, tratan de mejorar las condiciones de cada uno de esos niños (...) Un colegio de mejor calidad en ese sentido”. (Hombre 2, pedagogía en básica, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Sin embargo, los docentes reconocen que las condiciones laborales en dichos establecimientos son peores en relación a los particulares pagados. Para el caso de los docentes que se trasladaron de establecimiento de NSE alto a bajo mencionan que el cambio de condiciones laborales fue asumida pues si bien consideraban que estaban dejando de percibir ciertos beneficios, tenía mayor valor para ellos la contribución social que podían realizar al trabajar con niños o jóvenes de NSE bajo; que es algo que corresponde a la necesidad de generar cambios a nivel de superación de la pobreza que se identifica anteriormente en este grupo como parte de la vocación por la pedagogía.

“Por el camino, me fui dando cuenta que me faltaba algo. Sentía que lo que yo estaba haciendo en estos colegios (particulares pagados) lo podía hacer cualquiera, porque son colegios a donde llegan buenos profesores, gente que ha ido a la universidad y ha estudiado en buenas universidades y que ha tenido buenos puntajes en la PSU (...) Quería hacer algo distinto en un lugar en que me necesitaran y empecé a buscar colegios particulares subvencionados y encontré éste”. (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

“... me encantó el cuento que eran niñas, en un principio, de sectores periféricos, con deseos de llegar a la educación superior (...) me reflejó como eso, el espíritu de superación de querer ser las primeras en su familia de salir de cuarto o de acceder a la educación superior. Eso me llenó el espíritu, saber que lo que estaba haciendo, yo no era la empleada de ellas, sino que era una persona importante para ellas, en su formación día a día no tan solo en la química. Me llena el espíritu hoy el ser docente”. (Mujer 8, pedagogía en media, 19 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

En ese sentido, para los docentes representa un desafío mayor trabajar con niños o jóvenes que viven en situación de pobreza, ya que el establecimiento tiene que compensar las carencias de sus hogares asociados a que sus padres tienen menor nivel educacional y menores ingresos.

“Creo que los desafíos que generan niños que vienen con una carga familiar pesada o que no tienen mucho estímulo académico en la casa y eso genera un desafío, para el docente, de cómo tratar de potenciarlos y de darles las mismas oportunidades”. (Hombre 2, pedagogía en básica, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

A su vez, el desafío se incrementa ya que tiene que trabajar con menos recursos, ya sea de materiales o de infraestructura.

“... uno aprende más cuando hay poca infraestructura; eso lo aprendí en el camino. Sí, porque tienes que aprender a ingeniártela cómo lograr lo mismo que logras con una pista recortada en atletismo, sin la pista; cómo le enseñas a los niños a pasar las vallas, sin las vallas, con un elástico, con una valla de PVC, etc.” (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Específicamente, en relación a un docente que estudió en establecimiento de NSE bajo, una motivación para trabajar en establecimientos del mismo tipo, era poder transmitir su experiencia de vida y así incentivar a los jóvenes a soñar con poder ingresar a la educación superior.

“Sentía que mi aporte podía ser más útil en ese tipo de colegio, porque viniendo de donde vine y con la formación y el trabajo que puse para poder formarme como profesor, me

podía poner como ejemplo: salí de una escuela técnica y terminé estudiando en la Católica, se supone que no es la lógica. Si yo lo podía hacer, los demás también lo podían hacer”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Sin embargo, no todos los docentes trabajaron en establecimientos de NSE bajo porque tenían una fuerte vocación social desde el inicio de la carrera, sino que algunos llegaron de maneras más circunstanciales, pues lo que buscaban era ampliar los criterios de selección de los establecimientos a los que postular.

“Entrevistadora: ¿Por qué te interesó trabajar en éste (colegio particular-subvencionado)? -Te insisto, no tenía conciencia de cómo era el sistema. Esto me salió, me quedo. Así funcioné desde siempre: me salió la oportunidad, por algo me salió, me quedo”. (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“A mí me avisaron que no me renovaban contrato a fines de diciembre, por lo tanto, fue bien encima para la búsqueda de trabajo. Envié muchos currículum, amplié la gama de posibilidades, no fui tan rigurosa en los criterios de selección para un establecimiento” (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Por último, en relación a las condiciones laborales, si bien estas en general son más adversas que las de los particulares pagados, algunos docentes mencionan que existen características que valoran de estos establecimientos y que facilita el trabajo como profesor. Específicamente, se refieren a que existe un mayor respeto a los docentes en relación a los particulares pagados, tanto por los alumnos como por los mismos apoderados, de quienes sienten un mayor respaldo respecto a su trabajo y a las decisiones que toman como profesores.

“Acá arriba la disciplina no existe, cero respeto. Yo llegué y me trataron de tú, para mí eso fue súper raro, porque estaba acostumbrado a un trato de “usted”: “Oye, tú de dónde vení”, me trataban como un par, me descuadro mucho esa parte del respeto”. (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“...no cuestionar tanto la labor del profesor y participar más de si los alumnos tenían que hacer tareas, tenían que enviar algún material, cumplir con algún trabajo. Si por ejemplo, uno al apoderado le sugería que tenía que poner más reglas o normas en la casa con sus hijos, ellos estaban de acuerdo” (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

6.3. Trayectorias laborales de los docentes

En promedio los docentes entrevistados han trabajado en 2,8 establecimientos, siendo el mínimo 2 y el máximo 4. Los años de experiencia laboral promedio son 5,4 si se excluye a la docente con 19 años de experiencia y 6,5 si se incluye a dicha docente. La mayoría ha trabajado 6 años.

A continuación se analizarán las trayectorias laborales de estos docentes, específicamente la primera experiencia laboral, las razones de cambio de trabajo y las proyecciones laborales.

6.3.1. Primera experiencia laboral

En relación a la primera experiencia laboral de los docentes la mayoría la evaluó como una instancia de mucho aprendizaje, dado que fue su primera experiencia como docente.

“Lo que valoro más es que fue un periodo de mucho aprendizaje para mí como profesor, de mucho esfuerzo, de mucho ir pasando límites como profesor”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Justamente por ser la primera experiencia laboral como docente es que la mayoría también la evaluó como extremadamente compleja y difícil, ya que se les hizo necesario contar con mejores estrategias para enfrentarse a los cursos. Esto se debió a la falta de experiencia y a que algunos docentes mencionan que la universidad les entregó herramientas para ser utilizadas sólo en “escenarios ideales”, muchas veces ajenos a la realidad.

“...hablan de cursos tipos; de niños ideales, que no existen; de cursos que si vas a tener un niño problema es de libro y como que reacciona bien y eso no existe”. (Mujer 1, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

“Me faltó cualquier cantidad de herramientas ahí me di cuenta que la carrera que yo había elegido era las profesiones más difíciles. El que realmente te vayas formando el quién eres tú como profesor es en la práctica, vas armando tu stock de preguntas o respuestas, desde la pregunta de la materia hasta, por ejemplo, cómo reaccionar a un conducta que a ti te parece evidentemente que no debe hacerse pero cuando recién tú te encuentras con un grupo así te das cuenta de que estás muy poco preparado, en todo sentido”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Aún es más compleja dicha experiencia si el primer trabajo es en un establecimiento de NSE bajo, ya que los docentes se sienten menos preparados todavía para trabajar en dicho contexto.

“Lo que se me hizo traumático fue el primer año de ejercicio (...) Esa fue mi pasada por un colegio municipal. Yo decía que debería haber estudiado enfermería, cualquier cosa menos esto, me equivoqué de carrera. Mal. (...)Yo tenía una teoría maravillosa, una sabiduría o conocimiento de las humanidades bien profunda pero en la práctica estar en una sala de clases es muy diferente. No sabía planificar, no sabía mirar el año, no sabía dónde buscar. Salí muy mal preparada como profesora”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

A su vez, la dificultad del primer trabajo en algunos casos se incrementa porque falta en los establecimientos un proceso de inducción y mayor apoyo a los trabajadores nuevos, lo que sería fundamental para facilitar el proceso de introducción al mundo laboral.

“Cuando uno viene recién entrando a trabajar en un colegio, necesita mucho apoyo de quienes ya conocen el funcionamiento del colegio, de los niños; entonces, tiene que haber un proceso de inducción súper fuerte y que yo no lo tuve, fue muy complejo”. (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

“Estás muy solo porque no hay tiempos, nadie te conduce, nadie te ve y te encuentras con 30 o 35 adolescentes en una sala de clases”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

En efecto, uno de los docentes que contó con mayor apoyo durante su primera experiencia laboral, específicamente de un par, lo destaca como un elemento que fue especialmente significativo en su proceso de aprendizaje.

“Ahí aprendí y gané mucho, además tuve un profesor de biología, con el que trabajaba, que había trabajado en la Universidad de Chile como profesor y me guió mucho: en el manejo del libro de clases; en cómo relacionarme con los alumnos, qué cosas debía anotar siempre para que no se me olvidaran; cuando tomaba una prueba, qué resguardos tenía que tener (...) todos esos detalles me los enseñó él ahí en la práctica, no te lo enseñan en la Universidad”. (Mujer 8, pedagogía en media, 19 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Para otros docentes el que su primer trabajo fuera un reemplazo facilitó este proceso de inducción, pues esta modalidad de trabajo les permitió conocer diferentes escenarios de trabajo, aprendiendo

herramientas para desenvolverte en cada uno de ellos. Sin embargo, otros describen esa experiencia como compleja, porque se realiza un trabajo que es difícil de profundizar, ya que se ejercita en diversas áreas y cursos.

“Igual yo estaba súper..., porque estaba haciendo reemplazo, porque no partí como profesora jefe desde un principio. Tuve un mes y medio apenas entré, pero después fui variando y tuve la oportunidad de hacer clases en muchos cursos distintos además... en el fondo te guía un poco para ver lo que quieres hacer”. (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

“El primer colegio en que trabajé fue un particular pagado y entré por un reemplazo. Estuve un mes e hice reemplazo en octavo, segundo y en cuarto. Distintas cosas, los reemplazos son en general como que hací un poco de todo, no conocí a nadie, las niñitas no te conocen; las clases no son tuyas, porque te pasan planificaciones y tú como que hací el seguimiento de lo que venía haciendo la profesora”. (Mujer 1, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Particularmente para los docentes que enseñan en educación Media el primer trabajo se torna aún más complejo, debido a que existe poca diferencia de edad entre ellos y los alumnos.

“No sabía qué hacer con los cabros, tenía 22 años además. Cabros de 2° medio, prácticamente de mi porte, nos veíamos bastante parejos en edades, yo podría haber sido la hermana mayor”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“El primer año fue un desastre, porque me tocó terceros y cuartos medios y uno de los cuartos medios era sumamente conflictivo, hacían lo que querían siempre y yo como era profe nuevo, joven. Algunos me decían: “No, usted tiene la edad de mi hermano o es menor”. Yo establecí una relación muy de par y lo que necesitaba ese curso, era todo lo contrario (...) El primer año fue de aprendizaje brutal, violento...”. (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Una docente señala que el ser joven también genera como dificultad el que los pares los validen.

“Lo mal que lo pasé, fue con mi jefa de departamento, con mi par, que no me validaba por ser joven”. (Mujer 8, pedagogía en media, 19 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Sin embargo, el grupo de entrevistados, tal como se mencionó anteriormente, tienen una fuerte vocación por la pedagogía, lo que hace que, pese a todas las dificultades descritas que enfrentan en su primera experiencia laboral como docente, continúen trabajando en aula.

“Siempre me he relacionado (en los trabajos que he tenido) con la educación. Estuve en una empresa que preparaba contenidos digitales de apoyo a la pedagogía, después de eso volví a la sala de clases, siempre me pasa lo mismo, salgo un rato, respiro y recuerdo que lo mío está en la sala de clases”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

6.3.2. Razones por las que se han cambiado de establecimiento

En relación a las razones por las que los docentes se han cambiado de establecimiento es importante destacar que sólo dos de las entrevistadas durante toda su trayectoria no continuaron trabajando en uno de los establecimientos porque no les renovaron el contrato. Esta información, sumado a que la mayoría de los docentes señalan que el proceso de búsqueda de empleo ha sido fácil y que trabajan en los establecimientos que a ellos les interesa, entregan evidencia en relación a que para este grupo serían los factores de oferta más que los de demanda, los que influirían mayormente en las trayectorias laborales.

La mayoría de los docentes se cambiaron de trabajo principalmente porque no estaban satisfechos con algunas de las características del establecimiento en relación a las condiciones laborales, más que por obtener una atractiva oferta de otros colegios.

En general estas características que evaluaban como negativas no se limitaban a un aspecto específico del establecimiento, sino que a una suma de elementos que los motivaban a buscar otro lugar de trabajo. Estas características están directamente asociadas a los criterios que los docentes consideran importante al momento de postular o seleccionar un lugar donde trabajar.

Una de las principales razones por las que los docentes renunciaron a un establecimiento de NSE bajo fue por las bajas remuneraciones.

*“Entrevistador: ¿Qué es lo que te motivó para entrar a ese colegio?”
“Sueldo, bien honestamente (...) en el otro ganaba \$600000 y acá gano un millón, por menos horas” (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).*

Sin embargo, mencionan también otros elementos como el mal liderazgo del director, el mal clima laboral, el exceso de burocracia, la falta de apoyo a la labor docente, la extensa jornada laboral y el no tener posibilidades de ascenso.

“Por diferentes razones. Una de ellas es que el ambiente laboral, entre Dirección hacia nosotros, era muy hostil (...) no apoyaba mucho a los profesores de aula, se nos estaba exigiendo cosas innecesarias (...) Lo otro, profesionalmente ya no podía crecer, porque ahí la carrera es muy corta y a lo más que puedes aspirar es a ser asesor y eso no iba a ser, por todos estos roces que tenía con la directora”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“Me fui, porque estaba aburrido de todo. Cuatro años como que fueron mucho. Me aburrí del trato del director, principalmente, de cierto desorden administrativo, porque no había UTP (...) El sueldo también, quería tratar de buscar un trabajo donde ganara un poco más o trabajar menos”. (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“...habían muy malas condiciones de infraestructura, las salas eran pequeñas, habían muy pocos computadores, las salas de profesores eran incómodas. Había poco espacio (...) En ese sentido el trabajo se hacía mucho más complicado. Tenías que esforzarte el doble, es decir, tenías que trabajar... tenías varias horas y como el trabajo era tan exigente te tenías que llevar cosas para la casa que eso era cansador”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Por otra parte, la principal razón por las que los docentes se cambian de un establecimiento particular pagado a otro de la misma dependencia es por cambio de domicilio. Aunque también es una razón por las que se cambian de establecimientos de NSE bajo.

“Estuve 5 años en un colegio particular pagado, de ahí no me habría ido si no hubiese sido por un proyecto familiar, nos íbamos a vivir con mi familia a Chicureo y yo tenía guaguas más chicas en ese momento. Hablé llorándole a la directora del colegio que no quería pero me tenía que ir por un proyecto familiar”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto)

“Me fui también por mis hijos, porque me cambié de casa y me vine a vivir aquí a Gran Avenida”. (Mujer 8, pedagogía en media, 19 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

En relación a las razones por las que se cambiaron de un establecimiento particular pagado a uno de NSE bajo, una de las docentes menciona que se debió a que se sentía poco desafiada en el establecimiento particular pagado y buscaba un sentido más social a su trabajo, en términos de apoyar a niños o jóvenes vulnerables.

“...sentía que no estaba aprendiendo y que no estaba dando, todo lo que podía dar. A mí me gusta esforzarme, aunque suene raro, me gusta que las cosas sean difíciles y no estaba siendo un desafío (...) Sentía que era fácil hacer una buena clase que estaba todo dado para que yo pudiera hacer buenas clases. Los niños aprendían muy rápido, eran muy hábiles, eran muy obedientes, eran muy normados, ordenados”. (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

6.3.3. Proyecciones laborales

Al consultar a los docentes respecto a sus proyecciones laborales en 5 años más, se encuentran tres grandes tendencias: 1) se proyectan trabajando en aula en los establecimientos en que actualmente están; 2) si bien quieren continuar trabajando en aula, se proyectan en otro establecimiento; y, 3) se proyectan trabajando fuera del aula.

La primera de estas tendencias, en que los docentes planean continuar trabajando en aula en los colegios en los cuales se desempeñan actualmente, ocurre principalmente en los docentes que trabajan en establecimientos particular pagados, lo que posiblemente se explica porque las condiciones laborales en las que se desempeñan, especialmente a nivel de remuneraciones y de carga de trabajo, son las más óptimas a las que ellos pueden aspirar dentro del mercado laboral como docente en aula. Sin embargo, hay que destacar que algunos docentes de este grupo si bien quieren seguir trabajando en aula, esperan a futuro tener mayores responsabilidades y menos horas de clases.

“...yo tengo la sensación que me voy a ir quedando en el colegio, porque estoy cómoda y uno se va encariñando con el lugar y dan ganas de hacer otras cosas; tratando de ayudar al proyecto. Me gustaría meterme más en la parte de coordinación académica, no salirme totalmente de la sala”. (Mujer 1, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

En efecto, uno de los docentes reconoce que estas mejores condiciones laborales son un impedimento para volver a trabajar en establecimientos de NSE bajo, pese a ser éste su principal interés.

“Uno se acostumbra a la forma de vida que te entrega este tipo de colegios, porque aquí tienes más tiempo y más recursos. En un colegio particular subvencionado no tienes tanto tiempo y tienes menos recursos. Sé que si yo me acostumbro a trabajar de esa forma y a vivir así, va a ser muy difícil volver al otro ritmo de vida (...) me va a limitar para poder ingresar a un colegio particular subvencionado”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Sólo uno de los docentes que trabaja en establecimiento de NSE bajo se proyecta trabajando durante los siguientes 5 años en dicho establecimiento. Esto debido a que existe un fuerte compromiso con el proyecto educativo y probablemente a que tiene mayores responsabilidades en dicha institución y pocas horas de aula.

“... este colegio es un proyecto más a largo plazo, que vamos a lograr todo esto que yo te describo y por el proyecto que yo me vine para acá, en unos cinco o seis años más; por lo tanto, en cinco años más me veo trabajando aquí [...] No quisiera dejar de tener contacto con los niños, es por lo que estudié pedagogía, por lo tanto quiero seguir en contacto con los niños, pero en cargos administrativos de gestión, cargos directivos. No me gustaría volver a tener 44 horas de clases, es agotador...”. (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Por otra parte, el segundo grupo de docentes, los que se proyectan trabajando en aula en otra institución, está compuesto tanto por aquellos que se desempeñan actualmente en establecimientos de NSE bajo como por algunos casos de los que trabajan en particulares pagados. Las razones por las que se quieren cambiar de establecimientos coinciden con los criterios utilizados para postular o seleccionar donde trabajar, siendo los más destacados las remuneraciones, la carga laboral, la exigencia académica del establecimiento, el respeto de los alumnos y la cercanía con la casa.

Específicamente, una de las principales razones de querer cambiarse de establecimiento de NSE bajo a alto es el poder obtener mejores remuneraciones.

“Lo otro, sería emigrar, desde el año pasado lo empecé a hacer, mandar currículum, de manera que tenga menos horas aquí y tener otras horas en colegios particulares. Mi intención sería volver a algunos colegios particulares y ahí sería netamente por la cosa económica”. (Mujer 8, pedagogía en media, 19 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo)

Dentro de las razones mencionadas, particularmente por uno de los docentes que trabaja actualmente es un establecimiento de NSE bajo está, además de querer acceder a mejores remuneraciones y a una menor carga horaria, la posibilidad de innovar debido a la mayor flexibilidad de curriculum que existe en los establecimientos particulares pagados.

“En los colegios particulares uno tiene más posibilidades de proponer cosas nuevas, a diferencia de la educación municipal donde está todo muy reglado ya de antemano, no hay mucho que proponer (...) en cambio en los colegios particulares uno tiene más esa posibilidad, los colegios están más abiertos a innovar”. (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

De los docentes que trabajan en establecimientos particular pagados y no se proyectan en la misma institución las razones que mencionan se relacionan con el tipo de alumnos a los que les hacen clases, los que tienen mala disciplina y poco interés en aprender.

“No sé si me imagine trabajando acá, en el mismo colegio (...) la disciplina no es algo que prime o que sea importante”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“No en este colegio, porque no voy a aguantar el ritmo de alumnos, salvo que cambiaran radicalmente este segundo semestre y vea una luz de esperanza (...) alumnos que me exijan, eso quiero yo. No alumnos que se queden con lo que uno les enseña, quiero alumnos que me digan: sabe que no entendí o quiero saber esto y que yo tenga que estudiar para poder enseñarle”. (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Asimismo, una docente menciona como motivo la necesidad de trabajar en un establecimiento más cercano a su casa, ya que quiere privilegiar el tiempo con su hija.

“En cinco años más me veo haciendo exactamente lo mismo, de profesora jefe en un curso, pero en otro colegio (...) se me hace necesario por un tema familiar (...) necesito estar cerca de mi hija”. (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Para muchos, si bien existe interés en seguir trabajando en aula, su proyección es que esto implique pocas horas de su jornada laboral.

“Mis anhelos relativamente aterrizado es mantener siempre un pie en la sala de clases, no hacer muchas horas porque no hay espíritu que resista”. (Mujer 7, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

El último grupo de docentes, que se proyecta trabajando fuera del aula, está compuesto principalmente por los docentes que les motiva trabajar en establecimientos de NSE bajo. El interés de este grupo es seguir vinculado a educación pero a nivel de políticas públicas o en cargos directivos en los establecimientos de NSE bajo, ya que dichos trabajos les permiten contribuir a mejorar la educación que reciben los niños y jóvenes que viven en condiciones de pobreza, siendo a su vez una alternativa a las bajas remuneraciones asociadas al trabajo del aula de los establecimientos municipales o particular subvencionados.

“La idea mía, es mi tema el de las políticas públicas y consultorías en educación, me gustaría trabajar en un ministerio o volver a estas sociedades donde trabajo. Son niños de escasos recursos, ese yo creo que es el valor más fuerte que quiero. Esa es mi proyección. Quizás por la estabilidad económica volver a un colegio privado pero después del doctorado me gustaría volver a algo que abarcara mucho más que una clase y que tiene que ver con políticas públicas o privadas de la educación”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto)

Uno de los docentes de este grupo menciona que pese que se proyecta trabajando a nivel de políticas públicas le interesaría seguir vinculado de alguna manera al aula, ya que considera que es indispensable para poder hacer políticas públicas que efectivamente respondan a las necesidades de las escuelas.

“...pero no perdiendo el vínculo (con el aula). Considero importante, muchas veces lo que son las políticas públicas pierden un poco la mirada de ser solamente por el lado académico o el lado teórico y no tener experiencia en lo práctico”. (Hombre 2, pedagogía en básica, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Finalmente, otro docente menciona que su interés de dejar de trabajar en el aula es poder especializarse más en su área, ya que en los colegios siente limitado poder lograr aquello.

“Mis proyecciones tienen que ver con especializarme más en mi área, que tiene que ver con el arte, con el patrimonio cultural (...) desarrollar esa área del conocimiento, permite trabajar muchas más habilidades que las que se trabajan en el currículum formal; ésta es mi proyección”. (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

6.4. Condiciones que deberían cambiar para incentivar a que jóvenes con alto puntaje en la PSU trabajen en establecimientos de NSE bajo

En este apartado se analiza cuales son, desde la percepción de los docentes entrevistados, las mejores estrategias para poder incentivar el movimiento de los profesores con altos puntajes PSU hacia los colegios de NSE bajo. Esta información se obtuvo tanto mediante preguntas directas que les fueron formuladas a los docentes en relación a recomendaciones que harían al gobierno para incentivar dicho fenómeno, como a través de su propia experiencia, es decir, sobre las condiciones que deberían cambiar para que ellos se interesaran en trabajar en establecimientos de NSE bajo.

De los docentes que nunca han trabajado en establecimiento de NSE bajo no existe disposición a trabajar en establecimientos de NSE bajo en las actuales condiciones en que estos operan. Sólo si existe un cambio radical y dichos establecimientos pasan a operar prácticamente igual que los particular pagados ellos podría estar interesados en trabajar en dichos establecimientos.

“La igualdad en los contratos de trabajo. Que sea igual trabajar en un colegio súper top y uno subvencionado, público, en términos de carga horaria, condiciones de trabajo, de

cómo se va a enlazar los recursos de los niños” (Mujer 1, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

“(No estoy interesada en trabajar en un establecimiento de NSE bajo) porque creo que es muy poco el cambio que podría hacer. Es tan reglado todo a nivel ministerial que es súper difícil. Yo sé que es un desafío gigante y todo, pero en el fondo, yo agradezco mi libertad de que a mí me dicen que tengo que enseñar tal y tal cosa, pero yo lo hago a mi manera (...) ¿Qué tendría que cambiar? No sé, tantas cosas. A nivel de Ministerio de Educación, libertad para crear, para hacer cosas, que no sea tan estructurado todo”. (Mujer 3, pedagogía en básica, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

En cambio los docentes que actualmente trabajan en establecimientos de NSE alto pero anteriormente trabajaron en establecimiento de NSE bajo, tienen una mayor disposición a volver a estos establecimientos. Principalmente el sueldo y la carga de trabajo serían los factores que limitarían esta disposición.

“Yo creo que sí (estaría interesado en volver a trabajar a colegios particular subvencionados). Lo que me complicaría ahí es el tema de sueldo. Es importante, porque tengo una hija chica y planeando tener otra, uno necesita una tranquilidad económica”. (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“Yo volvería a un colegio (de NSE bajo) así si simplemente, por ejemplo, tuviese resuelta mi estabilidad económica, lo haría casi por amor. Yo volvería a un colegio porque uno siente que ahí están las mayores falencias e inequidades”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Aunque uno de ellos reconoce que sería muy difícil volver, dado que uno se acostumbra a las mejores condiciones laborales de los establecimientos particulares pagados.

“Es difícil a esta altura (volver a trabajar en un colegio de NSE bajo) (...) nunca he tenido problema con los alumnos, siempre he podido hacer mi clase más allá de lo socioeconómico. A mí lo que me complica es que uno se va acostumbrado a un trato y cuando te tratan bien uno dice “pucha, voy a ir allá y me van a explotar, me van a tratar mal y me van a hacer sentir que yo soy simplemente un peón en un juego”. Yo creo que es muy difícil en ese sentido la marcha atrás”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

En ese sentido, la gran mayoría de los profesores concuerdan con que el incentivo económico es clave a la hora de generar este movimiento a los establecimientos de NSE bajo. Por ende, se requeriría mejorar el salario o igualarlo al de los colegios particulares pagados, y que este estuviera asociado a un trabajo de calidad.

“... que haya una inyección de lucas importantes que permita a los sostenedores y a esos equipos directivos, con liderazgo, pagarles a los profesores sueldos similares a los de los colegios particulares”. (Mujer 6, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

“Las niñas salían a concursos y si no ganaban, estaban entre los tres mejores y compitiendo con colegios particulares en debates, ferias científicas, en proyectos. Tuvimos siempre buenos resultados, por lo tanto, el trabajo que se hacía era muy bueno y sigue siendo; pero eso no se veía retribuido (...) en los particulares hay un estímulo para los buenos resultados que acá no está, es moral. Acá nosotros tuvimos buenos resultados en SIMCE y me dieron una medalla y un almuerzo”. (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

En efecto, uno de los docentes menciona que la falta de incentivo es tan grave que pese a considerar que la mayoría de los egresados de pedagogía estarían interesados en poder contribuir desde su trabajo a superar la pobreza, los bajos sueldos y las malas condiciones laborales, finalmente los desmotivarían.

“No hay incentivo, yo creo que se tiene que mejorar el sistema del incentivo [...]. Yo creo que todos los alumnos que salen de pedagogía, de verdad quieren cambiar este país y hay que aprovechar eso, donde se puede generar más aporte, en los colegios municipales en zonas vulnerables, ahí el alumno ya viene motivado, ese es el tema, viene con una lógica de que sus palabras y su forma de ser va a cambiar a muchos de la droga, de la pobreza, el gran salto social del país pero también tienes que darles esa motivación, mejores sueldos, mejores condiciones. Un alumno que viene con esa motivación y lo metes con 44 horas por contrato y con 42 en aula, más 45 niños por curso y cada curso tiene dos niveles, al año te juro que va a empezar a hacer lo que hacen los profesores de 50 años y ya no están ni ahí con educar, están ahí porque están pagando la cuota de la U, con el debido respeto. En dos años, en un sistema así poco motivante, un cabro se te vuelve un mal profe o un profe a medias, que hace lo mínimo. Porque el sistema te va tirando para abajo”. (Hombre 4, pedagogía en media, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

Otros incentivos, además del económico, que consideran pueden motivar a los docentes es la posibilidad de que el sistema les permita capacitarse, para seguir formándose.

“Creo que básicamente todo pasa por el tema económico; pero ya supliendo eso con las subvenciones especiales, etc., el gancho va en las posibilidades que tiene uno para continuar los estudios, seguir capacitándose, posibilidades de realizar postítulos; creo que en ese sentido podría haber un enganche”. (Hombre 3, pedagogía en media, 5 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

“...que les den porcentaje para poder estudiar, una ayuda, que te den becas”. (Mujer 8, pedagogía en media, 19 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Otra condición que debería cambiar de estos establecimientos, según algunos de los entrevistados, es la calidad de los docentes contratados, los que describen como compuestos principalmente por profesionales mal calificados. Es indispensable para los docentes que sus pares sean competentes y estén igualmente motivados que ellos por hacer un buen trabajo. En ese sentido, también demandan equipos directivos calificados, que efectivamente orienten a realizar un trabajo de calidad.

“...el ambiente entre profesores, porque eso influye. Tú no trabajai sola, tú planificai con tus compañeros. Llevar la batuta y hacerle la pega a tus compañeros, trabajar sola, en el sentido que, tú te preocupai de hacer bien la clase y al otro que le dé lo mismo, darle harto énfasis al equipo de trabajo y al nivel de profesores que va a trabajar contigo” (Mujer 2, pedagogía en básica, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

“Creo que hace falta mejorar el trabajo en equipo. Que el trabajo que uno realice se retroalimente, que uno vaya creciendo, que tenga las oportunidad de mejorar las prácticas pedagógicas. Que quienes que estén a la cabeza de los establecimientos de la educación pública, sean personas que estén capacitadas para hacerles sugerencias de cómo mejorar lo que uno hace dentro de la sala de clases”. (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

Otro de los ítems mencionados por la mayoría de los profesores, son las mejoras a las condiciones materiales de los colegios de NSE más bajo.

“El tema de los materiales didácticos, que incentive a trabajar, a querer preparar clases más entretenidas a que los alumnos se motiven (...) El tema de recursos es importante,

porque de repente hacer una clase más entretenida, más científica, poder comprar una flor que tenga el pistilo para ver detalles y no estar con el dibujo". (Mujer 2, pedagogía en básica, 7 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a alto).

Por último, algunos docentes señalan que las universidades no están incentivando el trabajo en los establecimientos de NSE bajo en la medida que no se entrega ni información sobre el funcionamiento de dichos establecimientos ni herramientas para trabajar en estos contextos más adversos. Esta necesidad de familiarizar a los docentes con este tipo de establecimientos es aún más necesaria pues la mayoría de los docentes con alto puntaje en la PSU no estudiaron en colegios municipales o particular subvencionados.

"El tema de que los mejores alumnos opten por trabajar en colegios particulares pagados, tiene que ver con la formación que uno recibe (...) por lo menos en mi experiencia y en muchas universidades, a uno lo forman, le entregan las herramientas para trabajar en colegios particulares. No le entregan las herramientas para trabajar en colegios municipales (...) cuando yo llegué por primera vez a la escuela municipal me hablaban en un lenguaje en que yo no entendía (...) Cosas tan básicas como entender cómo funciona el sistema municipal. Y por lo menos, en mi formación y es algo que yo he compartido con otros profesores amigos es que a uno le enseñan a trabajar con un ideal de alumno que es el ideal de alumno que existe en los colegios pagados y no en los colegios municipales, que tienen otras dificultades, otros problemas para aprender. La falta de recursos, la burocracia, etc.". (Mujer 5, pedagogía en básica, 3 años de experiencia laboral, movilidad de NSE alto a bajo).

"Hay muchos que no tenemos idea de cómo son o cuál es la realidad de los municipales y de los subvencionados: debe ser complicado, deben pagar mal, tantos deben. Los alumnos son todos delincuentes y andan con cuchillo y pistola y mejor me voy para arriba, porque son más educados. Puede haber un grado de verdad, pero también hay un desconocimiento enorme de los profesores". (Hombre 1, pedagogía en media, 6 años de experiencia laboral, movilidad de NSE bajo a alto).

En la misma línea, una docente menciona la necesidad que en la formación inicial se incentive a trabajar en dichos establecimientos respecto al aporte social que uno podría generaren términos de superación de pobreza. En efecto, la mayoría de los docentes que trabajaron en establecimientos de NSE bajo mencionó en su vocación dicho incentivo.

"... yo creo que también es un poco la visión que uno va teniendo como país de esto. Cómo uno se va comprometiendo con la realidad del otro. Tal vez estamos demasiado egoístas y no estamos mirando mucho para el lado, aunque hay mucha gente que lo está haciendo. Tal vez potenciar más eso. (...) desde la carrera de pedagogía comenzar a abrir la mente a eso. Cuando yo salí de la pedagogía, nunca en la vida me mostraron algo así, sólo lo que yo conocía. Tal vez empezar a meter esto desde antes yo creo que sería bueno (...) Que en la práctica de pedagogía que toque una realidad totalmente distinta. En la universidad mía casi te dejaban en el colegio que te quedaba más cerca de donde tú vivías. Yo creo que sería súper bueno potenciar y decir "ya, hay un niño que vive en Las Condes y le va a tocar en la punta del cerro en tal colegio" y que en verdad se la juegue por eso. Empezar a ver la realidad desde antes yo creo que es súper importante. (Mujer 4, Profesora de media, Movilidad de NSE bajo a alto).

7. Síntesis

Nuestra investigación sobre trayectoria laboral de los docentes en Chile se centra en el análisis de la entrada al sistema laboral, y la movilidad posterior dentro y fuera de la profesión, para analizar su rol en la asignación de los docentes según características observables en el sistema educacional chileno. Se utiliza como principal fuente de información la Encuesta Longitudinal Docente 2009 realizada por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile.

Es importante mencionar que el objetivo de este trabajo, fue identificar correlaciones simples o parciales entre variables de interés y algunas características observables de profesores y de colegios en los que trabajan. No fue nuestro objetivo (ni tampoco tenemos información relevante para) identificar efectos causales de una variable sobre otra.

Los principales resultados de nuestro estudio se detallan a continuación.

Resultados generales relativos a la magnitud de la movilidad docente

Resultado 1: La movilidad entre establecimientos alcanza un poco menos del 9% de la oferta de docentes en el mercado laboral, siendo más importante el movimiento entre colegios con igual tipo de administración (2/3), que entre establecimientos de distinto tipo de administración.

Resultado 2: Grupos con menos años de experiencia tienen mayor tasa de movilidad que docentes con más experiencia pero su movilidad entre escuelas de la misma dependencia sigue siendo mayor que aquella entre escuelas de distinta dependencia. Por ejemplo, más del 20% de los docentes con dos o menos años de experiencia no permanecieron el 2004 en el mismo establecimiento en el cual trabajaban el 2003.

Resultado 3: Los datos analizados de la ELD nos ayudan a profundizar nuestra comprensión de la información obtenida desde los Anuarios Estadísticos, ya que no sólo es importante conocer el stock de profesores en el tiempo, sino que también conocer los patrones de movilidad.

Resultados generales relativos a la magnitud de las salidas del sistema educacional

Resultado 4: La tasa promedio de salida del sistema entre el año 2003 y el año 2004 es de 1%. Tasa que se repite en otros años. Sin embargo, existen sesgos de selección de la muestra que nos hacen creer que la magnitud de la tasa de retiro no es representativa de todo el sistema. Además, estos datos estarían en el límite inferior de las tasas de salida observadas en otros países que difieren mucho del sistema educacional chileno. Tasas de salida de esta magnitud se observan en países como Japón, cuyo sistema educacional difiere mucho del nuestro, lo que nos hace cuestionar su validez. Este resultado demuestra la importancia de profundizar en el estudio de las tasas de retiro del sistema educacional utilizando otras fuentes de datos y/o levantando información nueva, especialmente de los nuevos docentes que se van insertando cada año al sistema.

Elección del Primer Trabajo y su relación con las características académicas de los profesores

Resultado 5: Los resultados de análisis bivariados, de un modelo logit multinomial prediciendo la dependencia del establecimiento en el que un docente se emplea por primera vez y de un modelo de probit ordenado prediciendo el nivel socioeconómico de dicho establecimiento 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. Lo mismo sucede con los resultados del modelo probit ordenado: el colegio en el cual los docentes estudiaron su secundaria está muy relacionado con la elección de su primer trabajo. Además, los análisis coinciden en indicar que el estado civil y el hecho de haber estudiado educación media también son factores que influyen en la elección del primer trabajo, con docentes casados siendo más probablemente empleados por primera vez en establecimientos particulares que en establecimientos particulares subvencionados y docentes que estudiaron educación media más tendientes a trabajar por primera vez en establecimientos particulares que en establecimientos particulares subvencionados, así como en mayor proporción a colegios de NSE alto. Docentes con mayor puntaje entran a trabajar proporcionalmente más a establecimientos educacionales de NSE alto

Distribución de profesores según sus características personales y calificaciones académicas

Resultado 6: Los resultados de los análisis bivariados, así como de un modelo Logit Multinomial que estima la probabilidad de trabajar en cada tipo de dependencia y de un modelo Probit Ordenado prediciendo el nivel socioeconómico del establecimiento en que trabajan los docentes, confirman la distribución inequitativa de docentes entre establecimientos de distinta dependencia y nivel socioeconómico reportada por otros estudios nacionales (Bascope & Meckes, 2010; Toledo et al. 2010 a, 2010b; Ortuzar et al. s/i).

- Se observa que docentes hombres, casados, con altos puntajes PAA/PSU, con más hijos y que declaran provenir de un hogar con buen nivel socioeconómico tienen mayores probabilidades de estar trabajando en un colegio particular que en un establecimiento particular subvencionado.
- Así mismo, los resultados también muestran que docentes con más experiencia, altos puntajes PAA/PSU y que estudian en universidades acreditadas tienen menor probabilidad de trabajar en colegios municipales que en colegios particulares subvencionados. A su vez, aquellos con alta PAA/PSU tienen mayores probabilidades de trabajar en colegios particulares que en colegios particulares subvencionados.
- Por último, docentes con estudios superiores en educación media tienen mayores probabilidades de trabajar en un colegio particular y menores probabilidades de trabajar en un colegio municipal.
- En cambio, aquellos que estudian básica tienen una menor probabilidad de trabajar en establecimientos privados que en establecimientos particulares subvencionados.
- Se observa que efectivamente los docentes tienden a trabajar en un colegio de igual dependencia al colegio en el cual cursaron su secundaria.
- Con respecto a las capacitaciones, se observa que los docentes de colegios particulares subvencionados se capacitan menos en educación, en el caso de postítulos estos son mayores en colegios municipales y menores en colegios particulares. Por otro lado, los magísteres tienden a ser menores en colegios municipales.

Rotación dentro del Sistema

Resultado 7: Los resultados de un modelo Poisson que busca medir qué características de los docentes se relacionan con un mayor grado de rotación dentro del sistema indican que los niveles de rotación son mayores entre: docentes hombres, docentes que declaran provenir de un hogar con muy mala situación socioeconómica, docentes con menor experiencia, docentes que estudiaron educación de párvulos, docentes que se especializaron en matemáticas o ciencias y aquellos que tienen un postítulo o doctorado.

Resultado 8: Por otro lado, el nivel de rotación es especialmente bajo entre docentes que enseñan media TP y que estudiaron en establecimientos particulares.

Retiro del Sistema

Resultado 9: Los resultados del modelo Probit que estima la probabilidad de retiro en $t+1$ para todos aquellos docentes que se encontraban trabajando en el momento t indican que:

- La experiencia de los profesores tiene un efecto no lineal en la probabilidad de salidas incluso controlando por edad, decreciendo, en forma creciente, la probabilidad de retiro del sistema con cada año de experiencia hasta completar 19 años de experiencia. Sin embargo, a partir de ese momento el efecto de la experiencia cada vez es menos negativo en el retiro llegando a ser positivo en el caso de docentes con 35 años de experiencia o más se hace positivo.
- La probabilidad de salida es mayor entre docentes de alto puntaje PAA/PSU, entre aquellos que tienen estudios en otras áreas de especialización, y entre quienes repitieron educación media.

- *La probabilidad de salida es menor entre los que estudiaron en una modalidad de sólo algunos días a la semana.*
- *Con respecto a las capacitaciones, la probabilidad de salida es menor para quienes se capacitan en educación o realizan postítulos. Por otro lado, en el caso de los docentes con magíster se observan mayores tasas de abandono, lo que podría explicarse debido a que aumentan sus posibilidades de acceder a empleos con mejores remuneraciones en el mercado laboral.*

Movilidad entre establecimientos de distinta dependencia.

Resultado 10: Los resultados del modelo Logístico Multinomial que estima la probabilidad de cambiarse desde un establecimiento educacional de determinada dependencia hacia un colegio municipal, particular subvencionado o particular o alternativamente retirarse del sistema educacional, confirman la importancia de la dependencia del establecimiento en el que estudió el docente y de sus certificaciones académicas en el sentido que, docentes mejor calificados académicamente y provenientes de establecimientos particulares o particulares subvencionados tienden a moverse hacia a establecimientos particulares subvencionados y/o particulares.

Resultado 11: A partir de los resultados es posible inferir que una parte no menor de la asignación de profesores que la literatura previa observa –profesores con “peores” observables concentrados en colegios municipales—se producen luego del primer trabajo.

Importancia relativa de factores pecuniarios y no pecuniarios en las decisiones de movilidad

Resultado 12: Los resultados del modelo logit multinomial que estima la probabilidad de abandonar el sistema, quedarse en el mismo establecimiento o cambiarse a otro establecimiento indica que:

- *Un porcentaje no menor de los que se cambian redefine labores y nivel en el que enseña.*
- *Además aquellos que se cambian tendían a ganar menos que los que se quedaron en el establecimiento (en términos de salario total como en términos de salario por hora) y tenían menos beneficios no pecuniarios*
- *Los docentes que abandonan el sistema en el período anterior tenían en promedio menos beneficios no pecuniarios, trabajaban menos en aula que aquellos que permanecen en la docencia y en total trabajaban menos horas.*

Resultado 13: Una comparación de la situación laboral y los cambios en beneficios pecuniarios y no pecuniarios para aquellos docentes que se quedan en un mismo establecimiento y aquellos que se cambian, indican que los docentes una vez que cambian de dependencia, obtienen un aumento mayor en su salario con respecto a aquellos que se quedaron. En términos de ingresos totales aquellos que se cambian hacia colegios particulares subvencionados, ya sea desde un colegio municipal, particular subvencionado o particular aumentan considerablemente su ingreso. Sin embargo, esto conlleva un consecuente aumento en el número de horas trabajadas, por ende al comparar los cambios en salario por hora se observa que los docentes más beneficiados son los que migran hacia colegios particulares.

Resultado 14: Las razones reportadas más frecuentemente por los docentes a la hora de listar las razones que los harían abandonar su carrera como profesor son la baja valoración social del profesor, seguido por razones familiares, una excesiva carga de trabajo y bajos salarios en relación a otras ocupaciones.

Resultado 15: Estimaciones OLS de salarios indican que entre otros resultados, (i) docentes con alto NEM tienen mayores salarios en todos los tipos de colegios, aunque la asociación es más alta en colegios particulares pagados, (ii) quienes rinden la PAA/PSU ganan más en colegios municipales y particulares subvencionados independiente de su

puntaje, pero ganan menos en colegios particulares (iii) en cambio, aquellos que sí obtienen altos puntajes ganan más en colegios particulares, aunque menos en colegios particulares subvencionados, (iv) docentes que estudian en universidades acreditadas obtienen mayores salarios en colegios particulares y menores salarios en colegios municipales, (v) aquellos que estudian en modalidad vespertina o solo algunos días a la semana obtienen menores salarios independiente del tipo de dependencia en la cual trabajen y (vi) docentes con estudios en básica o educación de párvulos ganan menos y aquellos que se especializan en media ganan más, (vii) docentes que se capacitan en educación o con estudios de magíster obtienen mayores salarios pero no así quienes realizan capacitaciones de postítulo.

Conclusiones Análisis Cualitativo

En general se podrían definir dos tipos de perfiles de docentes que obtuvieron alto puntaje en la PAA/PSU según las trayectorias laborales desarrolladas:

1. Aquellos que sólo han trabajado en establecimientos particular pagados
2. Aquellos que alguna vez han trabajado en establecimientos de NSE bajo

Ambos perfiles se van diferenciando desde la motivación por las que estudiaron pedagogía, luego utilizan diferentes mecanismos para buscar trabajo y, finalmente, tienen trayectorias laborales y proyecciones diferentes. Aunque ello no quiere decir que no existan elementos comunes entre ambos grupos.

Específicamente a nivel de motivaciones por estudiar pedagogía, ambos grupos manifiestan tener una fuerte vocación por la carrera, lo que se confirma pues pese a obtener alto puntaje en la PSU, y con ello probablemente opciones de estudiar diversas carreras, escogieron pedagogía. Sin embargo, las trayectorias laborales de algunos de los docentes entrevistados podría entenderse desde la motivación por la que ingresaron a la carrera, ya que aquellos que asociaban la educación como una herramienta para superar la pobreza han trabajado en establecimientos de NSE bajo.

Asimismo, este grupo de docentes que ha trabajado en establecimientos de NSE bajo utiliza mayores mecanismos para la búsqueda de empleo, lo que podría dar cuenta de una mayor disposición a explorar en establecimientos en que no trabajen necesariamente sus redes de contacto; contrario a lo que ocurre con los docentes que sólo han trabajado en establecimientos particulares pagados.

El proceso de búsqueda de empleo para ambos grupos ha sido fácil, ya que han encontrado trabajo en períodos cortos de tiempo y han sido seleccionados en los colegios en los que les interesaba trabajar. La facilidad de este proceso podría dar cuenta que son los factores de demanda más que los de oferta los que afectarían las trayectorias laborales de estos docentes y que el mercado laboral estaría reconociendo el potencial de este grupo (en la medida que su alto puntaje en la PSU se relacione con habilidades pedagógicas, supuesto del que no tenemos evidencia).

En relación a los criterios para buscar trabajo, si bien existen algunos consensos entre ambos grupos, como lo es la importancia de trabajar en un colegio con buenos resultados académicos, existen algunas diferencias que afectarían las trayectorias laborales. De este modo pese a que las condiciones laborales son prioritarias para todos los docentes, los que han trabajado en establecimientos de NSE bajo estarían dispuestos en ceder en algunos aspectos a cambio de encontrarle mayor sentido a su trabajo al contribuir a superar la pobreza, ya que vinculan parte de su vocación a dicho propósito.

Asimismo, los docentes que sólo han trabajado en establecimientos particular pagados han decidido previamente trabajar en este tipo de dependencia, por lo que nunca han postulado a

establecimientos de NSE bajo. La elección a los colegios particulares pagados se podría explicar, además de por las mejores condiciones laborales que tienen, porque al ser los mismos en que los docentes estudiaron su etapa escolar, les generan mayor seguridad y comodidad. Además esta elección es reforzada porque los compañeros de pedagogía con características similares a los de ellos-, es decir, sus redes de contacto para búsqueda de futuros trabajos-, optan por este tipo de establecimiento.

Los criterios para seleccionar los colegios no se modifican mayormente durante las trayectorias laborales, sólo se establecen algunas diferencias en relación a que más años de experiencia laboral se asocia a mayor probabilidad de tener familia. Estas diferencias se manifiestan en cuanto a que cobran mayor importancia ciertos factores como el sueldo, para el caso de los hombres, y la duración de la jornada laboral y la distancia del establecimiento con el hogar, para el caso de las mujeres.

Las trayectorias de los docentes entrevistados comienza con una primera experiencia compleja, debido principalmente a que los docentes carecían de herramientas pedagógicas necesarias para enfrentar el aula; más aún para trabajar en establecimientos de NSE bajo. Esta dificultad se acentúa debido a la falta de procesos de inducción de los colegios.

En relación a las razones por las que los docentes se han cambiado de establecimientos estos lo hacen porque están disconformes con algunas de las características de los colegios, más que porque se les presenten ofertas laborales atractivas. Los docentes que se cambian de establecimientos de NSE bajo lo hacen principalmente por las bajas remuneraciones asociados a este tipo de colegio, además de otros factores como la extensa jornada de trabajo informal, mal clima laboral y falta de apoyo a la labor docente. Por su parte, los docentes que se trasladan de establecimientos de NSE alto lo hacen principalmente porque se cambian de domicilio.

En relación a las proyecciones laborales de los docentes se presentan tres tendencias que se diferencian en parte según el perfil de los docentes: 1) los que se proyectan trabajando en aula en los establecimientos en el que actualmente se desempeñan, está compuesto principalmente por los docentes que trabajan en los particular pagados, producto de las buenas condiciones laborales que tienen; 2) los que se proyectan trabajando en aula pero en otro establecimiento, esta compuesto por docentes que trabajan tanto en establecimientos de NSE bajo como de NSE alto y están disconforme con las condiciones laborales en que actualmente se desempeñan y; 3) los que se proyectan trabajando fuera del aula son principalmente aquellos que tienen una vocación por trabajar por superar la pobreza y que ven como alternativa a los bajos sueldos de los docentes y las malas condiciones laborales de los establecimientos de NSE bajo, trabajar en estos establecimientos pero en cargos directivos o fuera del sistema educativo a nivel de políticas públicas o en fundaciones educacionales.

Es importante mencionar que si bien las trayectorias de los docentes entrevistados se ha caracterizado por permanecer en el trabajo en aula, lo que posiblemente se puede explicar por la fuerte vocación que tienen estos docentes por la pedagogía, en sus proyecciones laborales manifiestan interés de disminuir las horas de aula, debido al desgaste que ellas implican.

Finalmente, en cuanto a las condiciones que deberían cambiar para incentivar a que jóvenes con alto puntaje en la PSU trabajen en establecimientos de NSE bajo, los docentes mencionan que es indispensable que las condiciones laborales de estos establecimientos mejoren, especialmente las remuneraciones y las horas de planificación y evaluación contempladas en la jornada de contrato, para disminuir el trabajo extra. En relación al clima laboral destacan la necesidad de contratar a mejores docentes, para incentivar un ambiente estimulante y desafiante, enfocado en realizar un trabajo de calidad.

Además, señalan la necesidad de que en la formación inicial se incentive a trabajar en dichos establecimientos por el aporte social que conlleva, en relación a la superación de la pobreza. Además es indispensable que se entregue información sobre las características particulares de estos establecimientos, para disminuir el rechazo que puede generar lo desconocido,

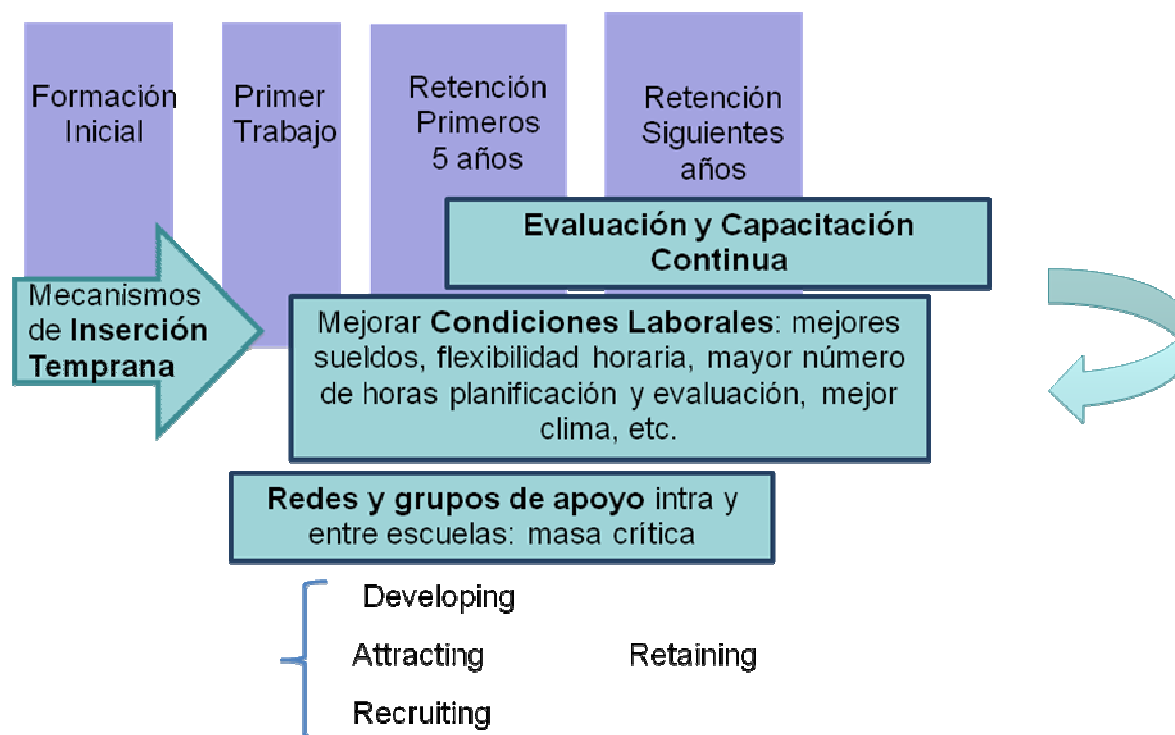
especialmente en este grupo que en su mayoría ha estudiado en establecimiento particulares pagados. Por último, señalan que se deben entregar herramientas para trabajar en dichos contextos, para facilitar la práctica educacional o primera experiencia laboral y evitar así una experiencia traumática que pueda significar un rechazo permanente a trabajar en estos establecimientos.

8. Propuestas de Política Pública

De este estudio se desprende la importancia que tiene el diseño de una carrera docente que logre modificar la actual trayectoria laboral de los docentes, en especial, si el objetivo es lograr atraer y retener a docentes con excelentes calificaciones académicos en el sistema, y particularmente en establecimientos educacionales que atienden a niños y jóvenes de contexto vulnerable. También se desprende del estudio, la relevancia de ciertos factores de la formación inicial que podrían afectar la elección del primer trabajo y las competencias de los profesores en ciertos contextos más adversos. Como ha señalado este estudio, la elección del primer trabajo es clave y es la puerta de entrada a una determinada trayectoria laboral.

Centrándonos en uno de los problemas centrales de este estudio, que hace relación a la atracción y retención de docentes con buenas cualificaciones académicas en el sistema, en especial en escuelas más vulnerables, encontramos que son un conjunto de diferentes propuestas de política pública, aunque conectadas en sus objetivos centrales, las que deben analizarse y modificarse. Tal como se puede ver en la figura 8, las políticas públicas debiesen apuntar a diferentes etapas de la trayectoria de formación y laboral de los docentes.

Figura 8. Condiciones que deberían cambiar para incentivar a que jóvenes con buenas calificaciones académicas trabajen en establecimientos de NSE bajo:



A continuación se detallan algunas de estas propuestas:

Formación Inicial:

- 1) Incluir en la formación inicial, ya sea a través de cursos específicos de política educativa, o cursos de trabajo práctico en terreno, información, casos y experiencias en establecimientos vulnerables que permita a los alumnos conectarse con este tipo de

escuelas, aumentar su nivel de información sobre esta realidad y aumentar sus redes en estos contextos.

- 2) Incluir al menos una de las prácticas que se realizan durante su formación inicial, en una escuela municipal o particular subvencionada, que atienda a niños o jóvenes de contexto vulnerable.
- 3) Entregar herramientas concretas a los alumnos durante su formación para poder ser un profesor efectivo en diversos contextos sociales de nuestro país. En especial, considerando los requisitos de la Beca Vocación de Profesor y la obligatoriedad de trabajar por tres años en un colegio subvencionado, es importante entregar herramientas para trabajar en dichos contextos, para facilitar la práctica educacional o primera experiencia laboral y evitar así una experiencia traumática que pueda significar un rechazo permanente a trabajar en estos establecimientos.

Elección del Primer Trabajo:

- 4) Facilitar el proceso de búsqueda de trabajo a los docentes, entregando información de trabajos, factores pecuniarios y no pecuniarios de oportunidades laborales en establecimientos educacionales en diversos contextos. En especial, crear un sistema centralizado de oportunidades laborales en establecimientos subvencionados, que disminuya los costos de búsqueda a los docentes talentosos, al no tener redes en esos contextos.
- 5) Creación de redes y grupos de apoyo intra y extra escuelas, que facilite la práctica educacional en el primer año y favorezca una experiencia laboral exitosa.

Condiciones Laborales:

- 6) Es fundamental mejorar las condiciones laborales de los docentes en su totalidad, como a su vez disminuir las diferencias que existen en las condiciones laborales entre tipo de establecimientos. Dentro de los factores pecuniarios más relevantes, se encuentran las remuneraciones y las horas de planificación y evaluación contempladas en la jornada de contrato, para disminuir el trabajo extra.
- 7) En relación a los factores no pecuniarios, se destaca el clima laboral como un factor relevante a considerar, favoreciendo un ambiente estimulante y desafiante, enfocado en realizar un trabajo de calidad. A su vez, y cómo medio que permita llegar a esto, es importante producir el efecto de masa crítica, atrayendo y reteniendo a un grupo de buenos docentes en cada uno de los establecimientos más vulnerables, y que no sea un fenómeno aislado de un docente con vocación de servicio.

9. Referencias

- Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Ballou, D. (1996). Do Public Schools Hire the Best Applicants?, *Quarterly Journal of Economics*, 111(1), pp. 97-134.
- Ballou, D. and M. Podgursky (1998). Teacher Recruitment and Retention in Public and Private Schools, *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), pp. 393-417.
- Bascope & Meckes L. (2010) Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: "Características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica". Boletín CEPPE.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review Proceedings*, 95(2), 166-171. (An expanded version of this paper is available at www.teacherpolicyresearch.org)
- Bravo, D., Peirano, C. & Falck, D. (2006) Encuesta Longitudinal de Docentes 2005: Análisis y Principales Resultados. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile
- Bravo, D; Falck, D; Gonzáles, R; Manzi, J & Peirano, C (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile y Centro de Medición MIDE UC, Escuela de Psicología, P. Universidad Católica de Chile. Chile.
- Cabezas, V. & Claro, F. (2010). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas de la agenda Pública*, Centro de Políticas Públicas, P. Universidad Católica de Chile. Chile. Año 6 / No 42 / enero 2011.
- Carnoy, M., Brodziak, I., Luschei, T., Beteille, T.& 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. Retrieved from www.iea.nl.
- Chingos, M. & West M. (2010). Do more effective teachers earn more outside of the classroom? *CESifo Working Paper Series* (2996).
- Dolton, P. (1990). The Economics of UK Teacher Supply: The Graduate's Decision, *The Economic Journal*, 100, pp. 91-104.
- Dolton, P., Tremayne, A. & Chung, T-P. (2003). Teacher Supply and the Economic Cycle, Report to the OECD.
- Dolton, P. y van der Klaaw, W. (1995), Leaving Teaching in the UK: a duration analysis, *The Economic Journal*, 105, 91-104.
- Dolton, P.J., & Van der Klaaw, W., (1999). The turnover of teachers: A competing risks explanation. *Review of Economics and Statistics*, 81(3), 543-552.

- Dolton, P. J. (2006) Teacher Supply. In Gary Sykes, Barbara Schneider, David N. Plank (Eds.), Handbook of Education Policy Research, pp. 596-612.
- Feng, Li, & Sass, T. (2008). Teacher Quality and Teacher Mobility. Mimeo. Florida State University.
- Figlio, D. (1997). Teacher Salaries and Teacher Quality, *Economics Letters*, 55, pp. 267- 271.
- Flyer, F. and S. Rosen (1997). The New Economics of Teachers and Education, *Journal of Labor Economics*, 15(1), pp. 104-S139.
- 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.
- 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)
- Guarino, C., Santibañez, L. & Daley, G. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Hanushek, E. and R. Pace (1995). Who Chooses to Teach (and Why)?", *Economics of Education Review*, 14(2), pp. 101-117.
- Hanushek, E. & Rivkin, S., (2006). School Quality and the Black-White Achievement Gap, *NBER Working Papers* 12651, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Hanushek E. & Rivkin, S. (2010). Constrained Job Matching: Does Teacher Job Search Harm Disadvantaged Urban Schools?, *NBER Working Papers* 15816, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Hanushek, E., Kain, J. & Rivkin, S. (1999) Do Higher Salaries Buy Better Teachers?, *National Bureau of Economic Research* (Cambridge, MA) Working Paper No. 7082.
- Hanushek, E., Kain, J., & Rivkin, S. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-254.
- Hanushek, E., (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools, *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-77.
- Imazeki, J.(2005). Teacher Salaries and Teacher Attrition, *Economics of Education Review* , 24(4), 431–49.
- Imazeki, J. (2008) Attracting and Retaining Teachers in High-Need Schools: Do Financial Incentives Make Financial Sense?, Working Papers 0030, San Diego State University, Department of Economics.
- Ingersoll, R. & Smith, T. (2003). The Wrong Solution to Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Ingersoll, R. & Smith, T. (2004). What are the Effects of mentoring and Induction on Beginning Teacher Turnover?. *American Education Research Journal*, 41 (3), 681-714

- Kane, T., Rockoff, J. & Staiger, D. (2008). What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City, *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631.
- Lara, B.; Mizala, A.; Repeto, A. (2010) Una Mirada a la Efectividad de los Profesores en Chile. Seminario sobre efectividad de los profesores, CEP, 15 de Junio 2010.
- Lankford, H., S. Loeb and J. Wyckoff (2002). Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), pp. 37-62.
- Loeb, S. & Beteille, T. (2009). Teacher Quality and Teacher Labor Markets. In Gary Sykes, Barbara Schneider, David N. Plank (Eds.), Handbook of Education Policy Research, pp.596-612.
- Luekens, M., D. Lyter and E. Fox (2004). Teacher Attrition and Mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey, 2000–01, NCES 2004–301, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Mizala, A., Romaguera, P., Gonzáles, P. Guzmán, A. (2000) Los maestros en Chile: carreras e incentivos. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Murnane, R. (1996). Staffing the Nation's Schools with Skilled Teachers, in E. Hanushek and D. Jorgenson (eds.), *Improving America's Schools: The Role of Incentives*, National Academy Press, Washington, D.C.
- Murnane, R. and R. Olsen (1990). The Effects of Salaries and Opportunity Costs on Duration in Teaching: Evidence from North Carolina, *Journal of Human Resources*, 25(1), pp. 106-124.
- Murnane, R., J. Singer and J. Willet (1988). The Career Paths of Teachers: Implications for Teacher Supply and Methodological Lessons for Research, *Educational Researcher*, pp. 22–30.
- Murnane, R., & Steele, L. (2007). What is the problem: The challenge of providing effective teachers of all children. *The Future Children*, 17(1) 15-43.
- Nickell, S. and G. Quintini (2002). The Consequences of the Decline in Public Sector Pay in Britain: A Little Bit of Evidence, *The Economic Journal*, 112, pp. F107-F118.
- OECD (2003). Making Work Pay, Making Work Possible, in OECD Employment Outlook 2003, OECD, 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.
- Ortuzar, S., Flores, C., Cox, C. y Milesi, C. (s/i). Orígenes y destinos en la profesión docente. CEPPE.
- OECD (2005) Teacher Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing: Paris, Francia.
- Podgursky, M. J., Monroe, R. & Watson, D. (2004). The Academic Quality of Public School Teachers: An Analysis of Entry and Exit Behavior, *Economics of Education Review*, 23(5): 507–18.

- Rivkin, S., Hanushek, E. A. & Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2): 417–458.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, *American Economic Review*, Papers and Proceedings, May 2004.
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: Destino laboral de los egresados de pedagogía en educación básica. 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.
- Scafidi, B., Stinebrickner, T. & Sjoquist, D. L. (2003). The Relationship Between School Characteristics and Teacher Mobility, Working paper, Georgia State University
- Stinebrickner, T. (2001). A Dynamic Model of Teacher Labor Supply, *Journal of Labor Economics*, 19(1), pp. 196-230.
- Stinebrickner, T. (2002). An Analysis of Occupational Change and Departure from the Labor Force: Evidence of the Reasons that Teachers Leave, *Journal of Human Resources*, University of Wisconsin Press, vol. 37(1), 192-216.
- Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2009),
- Topel, R. & Ward, M. (1992). Job Mobility and the Careers of Young Men, *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, 107(2), 439-79.
- Toledo, G., Puentes E. y Valenzuela, P. (2010a). Calidad docente y logro escolar: enfrentando el problema de ordenamiento no aleatorio entre características de profesores y alumnos. Tesis para optar al grado de Magíster en Economía. Facultad de Economía y Negocios Escuela de Postgrado Economía y Negocio. Universidad de Chile.
- Toledo, 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.
- Wolter, S. and S. Denzler (2003), Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland, *Discussion Paper No. 733*, Institute for the Study of Labor, Bonn.

Tabla 6 Transiciones entre 2003 y 2004 según Años de Experiencia de los Docentes

Experiencia	Se queda en el mismo colegio	Se cambia a un colegio de igual dependencia	Se cambia a un colegio de distinta dependencia	Abandona la docencia	Obs
0-2 Años	76.0%	13.3%	9.0%	1.7%	420
3-5 Años	83.3%	11.2%	4.4%	1.1%	529
6-10 Años	90.9%	4.9%	2.9%	1.4%	861
11-30 Años	93.7%	4.2%	1.4%	0.8%	2,965
>30	94.1%	4.6%	0.4%	0.9%	526
Todo	90.6%	5.9%	2.5%	1.0%	5301

Notas: (1) Estimaciones con pesos (2) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. (3) Las transiciones solo consideran los cambios en el trabajo principal del docente.

Tabla 7 - Transiciones Año a Año por Género, 2003-2009

Género	Se queda en el mismo colegio	Se cambia a un colegio de igual dependencia	Se cambia a un colegio de distinta dependencia	Abandona la docencia	Obs
Hombre	88.6%	6.2%	3.3%	2.0%	9,440
Mujer	90.2%	5.5%	2.5%	1.8%	23,137
Total	89.7%	5.7%	2.7%	1.9%	32,577

Notas: (1) Estimaciones con pesos (2) Transiciones entre 2003 y 2009 incluyen 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006 etc.

Tabla 8 Características Descriptivas de los Docentes según el tipo de Dependencia de su Primer Trabajo

	Todos	Municipal	Subvencionado	Particular
Mujer	0.738 (0.024)	0.615 (0.056)	0.754 (0.030)	0.811 (0.042)
Soltero/a	0.427 (0.026)	0.474 (0.054)	0.430 (0.034)	0.340 (0.053)
Número de Hijos	0.417 (0.049)	0.472 (0.088)	0.379 (0.047)	0.480 (0.208)
Tiene Hijos	0.256 (0.022)	0.270 (0.041)	0.253 (0.028)	0.233 (0.053)
Experiencia(1)	0.577 (0.044)	0.677 (0.139)	0.545 (0.053)	0.606 (0.071)
Rinde PAA/PSU	0.931 (0.015)	0.975 (0.010)	0.905 (0.023)	0.976 (0.014)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	0.224 (0.020)	0.164 (0.034)	0.200 (0.024)	0.383 (0.060)
No Tiene Estudios Superiores	0.012 (0.004)	0.026 (0.011)	0.010 (0.005)	0.008 (0.008)
Estudios Superiores en Educación	0.901 (0.015)	0.850 (0.030)	0.916 (0.019)	0.899 (0.045)
Estudios Superiores en Otra Área	0.086 (0.015)	0.124 (0.028)	0.074 (0.018)	0.093 (0.045)
Estudia en Universidad Acreditada	0.711 (0.023)	0.674 (0.049)	0.716 (0.030)	0.729 (0.055)
Estudios Diurnos	0.803 (0.022)	0.845 (0.034)	0.753 (0.031)	0.946 (0.020)
Estudios Vespertinos	0.102 (0.015)	0.091 (0.023)	0.117 (0.022)	0.054 (0.020)
Estudios Algunos Días a la Semana	0.095 (0.018)	0.064 (0.027)	0.129 (0.026)	0.000 (0.000)
Estudios en Párvulo	0.103 (0.014)	0.096 (0.026)	0.071 (0.013)	0.219 (0.051)
Estudios en Básica	0.412 (0.027)	0.365 (0.057)	0.458 (0.035)	0.303 (0.056)
Estudios en Media	0.374 (0.025)	0.402 (0.055)	0.353 (0.031)	0.418 (0.057)
Estudia en Colegio Municipal	0.427 (0.026)	0.567 (0.052)	0.454 (0.035)	0.183 (0.040)
Estudia Colegio Subvencionado	0.417 (0.026)	0.338 (0.048)	0.463 (0.035)	0.306 (0.055)
Estudia Colegio Particular	0.140 (0.017)	0.069 (0.023)	0.073 (0.016)	0.477 (0.060)
Estudia Colegio Otro	0.017 (0.005)	0.026 (0.012)	0.010 (0.005)	0.033 (0.020)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.335 (0.025)	0.276 (0.044)	0.349 (0.034)	0.333 (0.056)
Repite Enseñanza Media	0.108 (0.019)	0.203 (0.058)	0.091 (0.022)	0.076 (0.031)
Capacitación Educación	0.654 (0.026)	0.652 (0.054)	0.651 (0.034)	0.659 (0.059)
Postítulo	0.196 0.02	0.191 0.04	0.197 0.03	0.183 (0.041)
Magíster	0.085 (0.014)	0.060 (0.023)	0.084 (0.018)	0.122 (0.034)
Doctorado	0.004 (0.002)	0.010 (0.008)	0.003 (0.003)	0.000 (0.000)
Observaciones	605	186	310	100

Notas: Estimaciones con pesos.(1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. Errores estándar en paréntesis

Tabla 9 Características Descriptivas de los Docentes según el Nivel Socioeconómico del Establecimiento de su Primer Trabajo

	A	B	C	D	E
Mujer	0.712 (0.082)	0.604 (0.054)	0.746 (0.047)	0.749 (0.055)	0.677 (0.079)
Soltero/a	0.338 (0.102)	0.434 (0.052)	0.518 (0.055)	0.400 (0.063)	0.373 (0.079)
Número de Hijos	0.553 (0.203)	0.398 (0.066)	0.377 (0.079)	0.451 (0.103)	0.562 (0.291)
Tiene Hijos	0.270 (0.083)	0.266 (0.044)	0.231 (0.042)	0.296 (0.060)	0.257 (0.069)
Experiencia(1)	0.537 (0.113)	0.499 (0.096)	0.769 (0.126)	0.524 (0.069)	0.504 (0.083)
Rinde PAA/PSU	0.910 (0.084)	0.945 (0.020)	0.917 (0.034)	0.872 (0.054)	0.989 (0.011)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	0.178 (0.064)	0.150 (0.031)	0.238 (0.042)	0.256 (0.057)	0.480 (0.077)
No Tiene Estudios Superiores	0.021 (0.021)	0.025 (0.013)	0.014 (0.008)	0.000 (0.000)	0.000 (0.000)
Estudios Superiores en Educación	0.868 (0.053)	0.819 (0.043)	0.925 (0.023)	0.994 (0.006)	0.863 (0.063)
Estudios Superiores en Otra Área	0.111 (0.048)	0.155 (0.042)	0.062 (0.021)	0.006 (0.006)	0.137 (0.063)
Estudia en Universidad Acreditada	0.680 (0.092)	0.674 (0.048)	0.762 (0.047)	0.720 (0.062)	0.682 (0.073)
Estudios Diurnos	0.677 (0.109)	0.773 (0.045)	0.716 (0.053)	0.869 (0.049)	0.934 (0.030)
Estudios Vespertinos	0.029 (0.019)	0.094 (0.023)	0.167 (0.042)	0.082 (0.043)	0.049 (0.025)
Estudios Algunos Días a la Semana	0.295 (0.108)	0.133 (0.042)	0.117 (0.041)	0.048 (0.027)	0.016 (0.016)
Estudios en Párvulo	0.000 (0.000)	0.017 (0.013)	0.000 (0.000)	0.000 (0.000)	0.000 (0.000)
Estudios en Básica	0.267 (0.102)	0.423 (0.056)	0.628 (0.048)	0.488 (0.065)	0.371 (0.080)
Estudios en Media	0.512 (0.112)	0.379 (0.048)	0.318 (0.045)	0.513 (0.065)	0.619 (0.075)
Estudia en Colegio Municipal	0.572 (0.116)	0.483 (0.054)	0.445 (0.055)	0.429 (0.065)	0.199 (0.078)
Estudia Colegio Subvencionado	0.388 (0.118)	0.425 (0.052)	0.479 (0.054)	0.445 (0.065)	0.265 (0.060)
Estudia Colegio Particular	0.040 (0.029)	0.077 (0.030)	0.070 (0.023)	0.108 (0.046)	0.476 (0.077)
Estudia Colegio Otro	0.000 (0.000)	0.015 (0.008)	0.007 (0.005)	0.018 (0.018)	0.061 (0.032)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.343 (0.117)	0.297 (0.051)	0.345 (0.053)	0.392 (0.063)	0.383 (0.075)
Repite Enseñanza Media	0.085 (0.051)	0.146 (0.050)	0.077 (0.027)	0.079 (0.031)	0.181 (0.080)
Capacitación Educación	0.649 (0.116)	0.654 (0.051)	0.617 (0.053)	0.728 (0.058)	0.709 (0.078)
Postítulo	0.093 0.05	0.184 0.04	0.246 0.05	0.145 (0.049)	0.161 (0.048)
Magíster	0.115 (0.058)	0.054 (0.028)	0.048 (0.021)	0.114 (0.037)	0.159 (0.048)
Doctorado	0.000 (0.000)	0.001 (0.001)	0.000 (0.000)	0.000 (0.000)	0.029 (0.021)
Observaciones	39	164	122	77	62

Notas: Estimaciones con pesos.(1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. Errores estándar en paréntesis

Tabla 10 Probabilidad de Entrar a Trabajar (Primer Trabajo) a Cada tipo de Dependencia (Logit Multinomial)

	Municipal (1)	P.Subvencionado (2)	Particular (3)
Mujer	-0.374 (0.257)	0 (0)	-0.00568 (0.391)
Soltero/a	-0.109 (0.231)	0 (0)	-0.673** (0.318)
Número de Hijos	-0.0284 (0.273)	0 (0)	-0.0785 (0.394)
Tiene Hijos	0.271 (0.450)	0 (0)	0.0424 (0.650)
Experiencia(1)	0.0194 (0.157)	0 (0)	0.199 (0.269)
Experiencia ² (1)	0.00151 (0.00976)	0 (0)	-0.0166 (0.0260)
Rinde PAA/PSU	0.994 (0.606)	0 (0)	0.213 (0.828)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.411 (0.275)	0 (0)	0.334 (0.339)
Estudios Superiores en Educación(2)	-1.037 (0.884)	0 (0)	-2.150 (1.666)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	-0.815 (0.820)	0 (0)	-1.355 (1.706)
Estudia en Universidad Acreditada	0.358 (0.259)	0 (0)	-0.00537 (0.351)
Estudios Vespertinos(3)	-0.00333 (0.337)	0 (0)	0.114 (0.480)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	-0.530 (0.459)	0 (0)	-15.46 (1,024)
Estudios en Párvulo	-0.585 (1.066)	0 (0)	-0.930 (1.374)
Estudios en Básica	-0.384 (0.469)	0 (0)	0.963* (0.557)
Estudios en Media	-0.642 (0.440)	0 (0)	1.475** (0.584)
Estudia Colegio P.Subvencionado(4)	-0.556** (0.235)	0 (0)	0.202 (0.353)
Estudia Colegio Particular(4)	-0.451 (0.403)	0 (0)	2.233*** (0.422)
Estudia Colegio Otro(4)	0.345 (0.726)	0 (0)	1.624 (1.022)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.0132 (0.247)	0 (0)	0.122 (0.332)
Repite Enseñanza Media	0.228 (0.371)	0 (0)	-0.536 (0.582)
Capacitación Educación	-0.0368 (0.238)	0 (0)	-0.349 (0.328)
Postitulo	0.109 (0.300)	0 (0)	0.244 (0.380)
Magíster	-0.410 (0.457)	0 (0)	0.281 (0.488)
Doctorado	0.823 (1.507)	0 (0)	-13.05 (3,747)
Constante	2.915 (2.479)	0 (0)	-2.692 (4.024)
Observaciones	550	550	550

Notas:(1) Experiencia se refiere a experiencia como docente.(2)Categoría base no tiene estudios.(3)Categoría base estudia en modalidad diurna. (4) Categoría base estudia en colegio municipal .La estimación incluye controles por: edad, edad², nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo básica media CH y media TP) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas son: muy mala, mala, buena o muy buena). Además se incluyen efectos fijos por años. Errores estándar en paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 11 Probabilidad de Entrar a Trabajar (Primer Trabajo) a Cada tipo de Dependencia según NSE del Establecimiento (Oprobit)

	(1) A	(2) B	(3) C	(4) D	(5) E
Mujer	-0.0105 (0.0119)	-0.0330 (0.0360)	0.00902 (0.0106)	0.0186 (0.0204)	0.0158 (0.0170)
Soltero/a	0.0189* (0.0110)	0.0604* (0.0334)	-0.0159* (0.00964)	-0.0340* (0.0192)	-0.0293* (0.0163)
Número de Hijos	0.00345 (0.0116)	0.0113 (0.0379)	-0.00289 (0.00972)	-0.00635 (0.0213)	-0.00551 (0.0185)
Tiene Hijos	-0.00787 (0.0188)	-0.0266 (0.0656)	0.00635 (0.0146)	0.0149 (0.0366)	0.0133 (0.0333)
Experiencia(1)	-0.000119 (0.00723)	-0.000390 (0.0237)	1.00e-04 (0.00606)	0.000219 (0.0133)	0.000190 (0.0115)
Experiencia2(1)	6.10e-05 (0.000381)	0.000200 (0.00125)	-5.11e-05 (0.000320)	-0.000112 (0.000700)	-9.74e-05 (0.000608)
Rinde PAA/PSU	0.0212 (0.0137)	0.0876 (0.0699)	-0.0114** (0.00502)	-0.0476 (0.0367)	-0.0499 (0.0465)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.0278*** (0.0101)	-0.103*** (0.0384)	0.0186*** (0.00714)	0.0569*** (0.0214)	0.0556** (0.0232)
Estudios Superiores en Educación(2)	0.0464*** (0.0175)	0.227** (0.109)	0.00201 (0.0346)	-0.116** (0.0476)	-0.160 (0.111)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	0.0355 (0.0511)	0.0899 (0.0990)	-0.0340 (0.0511)	-0.0522 (0.0599)	-0.0393 (0.0394)
Estudia en Universidad Acreditada	0.00687 (0.0109)	0.0231 (0.0376)	-0.00558 (0.00863)	-0.0129 (0.0210)	-0.0115 (0.0190)
Estudios en Párvulo	0.105 (0.187)	0.154 (0.101)	-0.0993 (0.157)	-0.0994 (0.0938)	-0.0604 (0.0384)
Estudios en Básica	-0.0354** (0.0167)	-0.129** (0.0630)	0.0240** (0.0103)	0.0710** (0.0345)	0.0692* (0.0381)
Estudios en Media	-0.0736*** (0.0236)	-0.218*** (0.0548)	0.0558*** (0.0182)	0.123*** (0.0327)	0.113*** (0.0329)
Estudia Colegio Subvencionado(3)	-0.0104 (0.0104)	-0.0349 (0.0354)	0.00849 (0.00842)	0.0195 (0.0198)	0.0173 (0.0179)
Estudia Colegio Particular(3)	-0.0521*** (0.0105)	-0.281*** (0.0433)	-0.0285 (0.0267)	0.134*** (0.0216)	0.227*** (0.0566)
Estudia Colegio Otro(3)	-0.0356*** (0.0115)	-0.196** (0.0968)	-0.0120 (0.0418)	0.0981** (0.0398)	0.146 (0.109)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.00440 (0.0107)	-0.0146 (0.0361)	0.00363 (0.00871)	0.00821 (0.0202)	0.00721 (0.0180)
Repite Enseñanza Media	-0.0184 (0.0130)	-0.0720 (0.0597)	0.0115** (0.00557)	0.0395 (0.0320)	0.0395 (0.0369)
Capacitación Educación	-0.00717 (0.0110)	-0.0228 (0.0339)	0.00615 (0.00967)	0.0129 (0.0192)	0.0110 (0.0161)
Postitulo	0.000234 (0.0136)	0.000764 (0.0445)	-0.000196 (0.0115)	-0.000429 (0.0250)	-0.000372 (0.0216)
Magister	-0.0267** (0.0110)	-0.116** (0.0590)	0.0112 (0.00766)	0.0625** (0.0307)	0.0694 (0.0431)
Doctorado	-0.0439*** (0.00909)	-0.357*** (0.0616)	-0.184 (0.131)	0.0758 (0.101)	0.508* (0.288)
Observaciones	464	464	464	464	464

Notas: La tabla contiene efectos marginales (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente. (2) Categoría base no tiene estudios. (3) Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad al cuadrado, nivel en el cual trabaja el docente (básica o media CH) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas son: muy mala, mala, buena o muy buena). Además se incluyen efectos fijos por años. Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 12 Características Descriptivas de los Docentes según el Tipo de Dependencia en la que Trabajan en 2009

	Todos	Municipal	P.Subvencionado	Particular
Mujer	0.705 (0.008)	0.689 (0.014)	0.741 (0.012)	0.704 (0.021)
Soltero/a	0.206 (0.007)	0.159 (0.010)	0.254 (0.012)	0.179 (0.016)
Número de Hijos	1.358 (0.021)	1.431 (0.034)	1.262 (0.030)	1.475 (0.066)
Tiene Hijos	0.700 (0.008)	0.742 (0.013)	0.672 (0.013)	0.698 (0.022)
Experiencia(1)	18.399 (0.199)	23.551 (0.302)	14.440 (0.251)	16.596 (0.416)
Rinde PAA/PSU	0.915 (0.005)	0.901 (0.009)	0.929 (0.008)	0.939 (0.016)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	0.222 (0.007)	0.143 (0.009)	0.217 (0.010)	0.419 (0.024)
No Tiene Estudios Superiores	0.024 (0.002)	0.026 (0.004)	0.021 (0.003)	0.017 (0.004)
Estudios Superiores en Educación	0.940 (0.004)	0.955 (0.005)	0.939 (0.007)	0.943 (0.012)
Estudios Superiores en Otra Área	0.037 (0.003)	0.019 (0.003)	0.040 (0.006)	0.041 (0.011)
Estudia en Universidad Acreditada	0.672 (0.008)	0.605 (0.015)	0.723 (0.012)	0.736 (0.021)
Estudios Diurnos	0.837 (0.007)	0.827 (0.012)	0.822 (0.011)	0.906 (0.020)
Estudios Vespertinos	0.067 (0.004)	0.062 (0.006)	0.075 (0.007)	0.043 (0.008)
Estudios Algunos Días a la Semana	0.096 (0.006)	0.111 (0.010)	0.102 (0.009)	0.051 (0.020)
Estudios en Párvulo	0.117 (0.005)	0.090 (0.006)	0.117 (0.007)	0.187 (0.017)
Estudios en Básica	0.451 (0.009)	0.548 (0.014)	0.448 (0.014)	0.274 (0.023)
Estudios en Media	0.367 (0.008)	0.280 (0.011)	0.390 (0.013)	0.514 (0.023)
Estudia en Colegio Municipal	0.631 (0.008)	0.768 (0.012)	0.584 (0.013)	0.387 (0.022)
Estudia Colegio P.Subvencionado	0.214 (0.007)	0.129 (0.009)	0.305 (0.012)	0.193 (0.020)
Estudia Colegio Particular	0.142 (0.006)	0.091 (0.008)	0.094 (0.007)	0.403 (0.023)
Estudia Colegio Otro	0.014 (0.002)	0.011 (0.003)	0.018 (0.004)	0.017 (0.008)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.262 (0.008)	0.205 (0.012)	0.291 (0.012)	0.353 (0.024)
Repite Enseñanza Media	0.126 (0.006)	0.156 (0.011)	0.114 (0.010)	0.072 (0.010)
Capacitación Educación	0.709 (0.008)	0.753 (0.013)	0.685 (0.013)	0.773 (0.020)
Postítulo	0.207 (0.007)	0.272 (0.013)	0.185 (0.011)	0.135 (0.014)
Magíster	0.076 (0.004)	0.057 (0.006)	0.078 (0.007)	0.098 (0.011)
Doctorado	0.004 (0.001)	0.003 (0.001)	0.002 (0.001)	0.008 (0.004)
	5671	2166	2140	828

Notas: Estimaciones con pesos. (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. Errores estándar en paréntesis

Tabla 13 Características Descriptivas de los Docentes según el NSE Establecimiento en la que Trabajan en 2006

	A	B	C	D	E
Mujer	0.572 (0.034)	0.689 (0.017)	0.730 (0.017)	0.761 (0.020)	0.692 (0.024)
Soltero/a	0.146 (0.022)	0.186 (0.014)	0.202 (0.016)	0.215 (0.019)	0.159 (0.017)
Número de Hijos	1.342 (0.078)	1.305 (0.041)	1.248 (0.045)	1.228 (0.053)	1.391 (0.076)
Tiene Hijos	0.735 (0.031)	0.708 (0.017)	0.652 (0.019)	0.665 (0.023)	0.678 (0.025)
Experiencia(1)	19.313 (0.892)	19.482 (0.439)	17.302 (0.460)	14.677 (0.473)	15.095 (0.506)
Rinde PAA/PSU	0.785 (0.031)	0.863 (0.014)	0.885 (0.013)	0.929 (0.013)	0.923 (0.021)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	0.149 (0.021)	0.152 (0.012)	0.174 (0.014)	0.227 (0.020)	0.434 (0.027)
No Tiene Estudios Superiores	0.015 (0.006)	0.029 (0.006)	0.033 (0.007)	0.021 (0.007)	0.018 (0.005)
Estudios Superiores en Educación	0.941 (0.014)	0.926 (0.008)	0.951 (0.008)	0.969 (0.008)	0.937 (0.015)
Estudios Superiores en Otra Área	0.044 (0.012)	0.045 (0.005)	0.016 (0.004)	0.010 (0.004)	0.045 (0.014)
Estudia en Universidad Acreditada	0.527 (0.035)	0.636 (0.019)	0.664 (0.019)	0.739 (0.021)	0.730 (0.024)
Estudios Diurnos	0.800 (0.029)	0.794 (0.016)	0.820 (0.016)	0.869 (0.018)	0.904 (0.026)
Estudios Vespertinos	0.040 (0.012)	0.074 (0.008)	0.083 (0.011)	0.058 (0.013)	0.034 (0.008)
Estudios Algunos Días a la Semana	0.160 (0.028)	0.132 (0.014)	0.096 (0.013)	0.073 (0.014)	0.062 (0.026)
Estudios en Párvulo	0.016 (0.007)	0.017 (0.004)	0.019 (0.004)	0.025 (0.006)	0.023 (0.005)
Estudios en Básica	0.438 (0.036)	0.518 (0.019)	0.610 (0.018)	0.541 (0.024)	0.365 (0.028)
Estudios en Media	0.409 (0.031)	0.359 (0.017)	0.328 (0.017)	0.415 (0.023)	0.582 (0.028)
Estudia en Colegio Municipal	0.787 (0.026)	0.722 (0.017)	0.683 (0.018)	0.612 (0.024)	0.429 (0.027)
Estudia Colegio Subvencionado	0.152 (0.023)	0.166 (0.014)	0.219 (0.016)	0.267 (0.021)	0.178 (0.022)
Estudia Colegio Particular	0.054 (0.014)	0.092 (0.011)	0.089 (0.011)	0.105 (0.015)	0.373 (0.026)
Estudia Colegio Otro	0.007 (0.004)	0.020 (0.005)	0.009 (0.003)	0.015 (0.008)	0.020 (0.007)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.225 (0.028)	0.190 (0.015)	0.252 (0.017)	0.314 (0.022)	0.349 (0.027)
Repite Enseñanza Media	0.230 (0.032)	0.155 (0.015)	0.140 (0.014)	0.100 (0.014)	0.103 (0.015)
Capacitación Educación	0.714 (0.031)	0.719 (0.017)	0.709 (0.018)	0.696 (0.022)	0.796 (0.023)
Postítulo	0.228 (0.029)	0.222 (0.016)	0.225 (0.017)	0.188 (0.019)	0.146 (0.017)
Magíster	0.050 (0.011)	0.052 (0.008)	0.043 (0.007)	0.098 (0.013)	0.117 (0.014)
Doctorado	0.000 (0.000)	0.002 (0.001)	0.002 (0.001)	0.004 (0.003)	0.009 (0.004)
Observaciones	356	1078	856	572	568

Notas: Estimaciones con pesos. (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. Errores estándar en paréntesis

Tabla 14 Probabilidad de Trabajar en Cada tipo de Dependencia en 2009 (Logit Multinomial)

	Municipal (1)	P.Subvencionado (2)	Particular (3)
Mujer	0.00198 (0.0936)	0 (0)	-0.318** (0.126)
Soltero/a	-0.0185 (0.102)	0 (0)	-0.458*** (0.147)
Número de Hijos	-0.00691 (0.0497)	0 (0)	0.140** (0.0647)
Tiene Hijos	0.0890 (0.127)	0 (0)	-0.343* (0.175)
Experiencia(1)	-0.0563** (0.0235)	0 (0)	0.0307 (0.0381)
Experiencia ² (1)	0.00179*** (0.000588)	0 (0)	0.000802 (0.000964)
Rinde PAA/PSU	0.142 (0.168)	0 (0)	-0.784*** (0.258)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.372*** (0.0925)	0 (0)	0.497*** (0.111)
Estudios Superiores en Educación(2)	0.259 (0.221)	0 (0)	0.0994 (0.306)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	-0.274 (0.293)	0 (0)	0.519 (0.441)
Estudia en Universidad Acreditada	-0.228*** (0.0778)	0 (0)	0.0533 (0.112)
Estudios Vespertinos(3)	0.260* (0.138)	0 (0)	-0.0438 (0.219)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	-0.178 (0.130)	0 (0)	-0.923*** (0.266)
Estudios en Párvulo	-0.579*** (0.213)	0 (0)	-0.661** (0.301)
Estudios en Básica	-0.150 (0.147)	0 (0)	-0.593*** (0.200)
Estudios en Media	-0.752*** (0.148)	0 (0)	0.532*** (0.204)
Estudia Colegio P.Subvencionado(4)	-0.585*** (0.0914)	0 (0)	-0.288** (0.131)
Estudia Colegio Particular(4)	-0.137 (0.120)	0 (0)	1.560*** (0.126)
Estudia Colegio Otro(4)	-0.115 (0.274)	0 (0)	-0.268 (0.418)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.0290 (0.0848)	0 (0)	0.0928 (0.111)
Repite Enseñanza Media	0.0526 (0.120)	0 (0)	-0.133 (0.187)
Capacitación Educación	0.352*** (0.0809)	0 (0)	0.469*** (0.115)
Postítulo	0.570*** (0.0916)	0 (0)	-0.373*** (0.144)
Magíster	-0.267* (0.151)	0 (0)	0.268 (0.171)
Doctorado	0.461 (0.691)	0 (0)	0.756 (0.732)
Constante	-0.254 (1.083)	0 (0)	-0.720 (1.668)
Observaciones	4,332	4,332	4,332

Notas: (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente.(2)Categoría base no tiene estudios.(3)Categoría base estudia en modalidad diurna.(4)Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad², nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo básica media CH y media TP) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena).Errores estándar en paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 15 Probabilidad de Trabajar en Cada tipo de Dependencia según NSE del establecimiento en año 2006. (Oprobit)

	(1) A	(2) B	(3) C	(4) D	(5) E
Mujer	-0.000347 (0.00546)	-0.000690 (0.0109)	0.000102 (0.00161)	0.000394 (0.00620)	0.000541 (0.00851)
Soltero/a	0.0131* (0.00741)	0.0246* (0.0132)	-0.00444 (0.00288)	-0.0143* (0.00786)	-0.0189* (0.00991)
Número de Hijos	-0.00828** (0.00332)	-0.0165** (0.00660)	0.00243** (0.00104)	0.00940** (0.00378)	0.0129** (0.00518)
Tiene Hijos	0.0217*** (0.00754)	0.0457*** (0.0166)	-0.00505*** (0.00162)	-0.0255*** (0.00907)	-0.0369*** (0.0139)
Experiencia(1)	-0.00427*** (0.00134)	-0.00850*** (0.00266)	0.00125*** (0.000435)	0.00485*** (0.00153)	0.00667*** (0.00208)
Experiencia2(1)	8.55e-05** (3.59e-05)	0.000170** (7.12e-05)	-2.51e-05** (1.11e-05)	-9.72e-05** (4.08e-05)	-0.000134** (5.58e-05)
Rinde PAA/PSU	0.00815 (0.00903)	0.0170 (0.0198)	-0.00199 (0.00175)	-0.00954 (0.0109)	-0.0137 (0.0163)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.0331*** (0.00497)	-0.0740*** (0.0120)	0.00514*** (0.00166)	0.0400*** (0.00631)	0.0619*** (0.0107)
Estudios Superiores en Educación(2)	0.0266*** (0.0101)	0.0632** (0.0285)	-0.00206 (0.00263)	-0.0333** (0.0139)	-0.0543** (0.0270)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	-0.00250 (0.0180)	-0.00506 (0.0371)	0.000692 (0.00470)	0.00287 (0.0209)	0.00399 (0.0295)
Estudia en Universidad Acreditada	-0.0209*** (0.00581)	-0.0393*** (0.0102)	0.00715*** (0.00240)	0.0229*** (0.00612)	0.0302*** (0.00769)
Estudios Vespertinos(3)	0.00588 (0.00984)	0.0113 (0.0182)	-0.00191 (0.00349)	-0.00653 (0.0107)	-0.00873 (0.0139)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	0.0512*** (0.0130)	0.0771*** (0.0148)	-0.0239*** (0.00762)	-0.0487*** (0.0105)	-0.0556*** (0.00996)
Estudios en Párvulo	-0.0186* (0.0108)	-0.0424 (0.0280)	0.00267** (0.00109)	0.0229 (0.0142)	0.0355 (0.0250)
Estudios en Básica	0.0219** (0.00968)	0.0416** (0.0175)	-0.00717** (0.00357)	-0.0241** (0.0104)	-0.0322** (0.0134)
Estudios en Media	-0.0541*** (0.00999)	-0.0999*** (0.0167)	0.0180*** (0.00419)	0.0582*** (0.0101)	0.0779*** (0.0131)
Estudia Colegio Subvencionado(4)	-0.0178*** (0.00549)	-0.0382*** (0.0127)	0.00374*** (0.00108)	0.0211*** (0.00680)	0.0311*** (0.0107)
Estudia Colegio Particular(4)	-0.0555*** (0.00470)	-0.152*** (0.0147)	-0.0129** (0.00570)	0.0725*** (0.00630)	0.148*** (0.0177)
Estudia Colegio Otro(4)	-0.0232* (0.0136)	-0.0552 (0.0385)	0.00186 (0.00318)	0.0291 (0.0187)	0.0474 (0.0363)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.00831 (0.00542)	-0.0170 (0.0114)	0.00220* (0.00134)	0.00959 (0.00636)	0.0135 (0.00917)
Repite Enseñanza Media	0.00177 (0.00778)	0.00350 (0.0152)	-0.000536 (0.00242)	-0.00200 (0.00874)	-0.00273 (0.0118)
Capacitación Educación	-0.0119** (0.00560)	-0.0228** (0.0103)	0.00386* (0.00204)	0.0132** (0.00608)	0.0177** (0.00788)
Postítulo	0.0478*** (0.00840)	0.0774*** (0.0110)	-0.0206*** (0.00468)	-0.0476*** (0.00739)	-0.0571*** (0.00772)
Magíster	-0.0187*** (0.00723)	-0.0419** (0.0182)	0.00300*** (0.000944)	0.0227** (0.00940)	0.0348** (0.0160)
Doctorado	-0.0607*** (0.00646)	-0.233*** (0.0495)	-0.0866* (0.0517)	0.0721*** (0.0114)	0.309*** (0.116)
Observaciones	3,422	3,422	3,422	3,422	3,422

Notas: La tabla contiene efectos marginales. (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. (2) Categoría base no tiene estudios. (3) Categoría base estudia en modalidad diurna. (4) Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad al cuadrado, nivel en el cual trabaja el docente (básica o media CH) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena). Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 16 Características Descriptivas de los Docentes según sus Transiciones

	Se queda en el mismo colegio	Se cambia a un colegio de igual dependencia	Se cambia a un colegio de distinta dependencia	Abandona la docencia
Mujer	0.719 (0.003)	0.692 (0.014)	0.659 (0.019)	0.697 (0.024)
Soltero/a	0.184 (0.003)	0.209 (0.012)	0.266 (0.018)	0.230 (0.024)
Número de Hijos	1.295 (0.009)	1.148 (0.034)	0.965 (0.043)	1.019 (0.058)
Tiene Hijos	0.683 (0.004)	0.630 (0.015)	0.555 (0.021)	0.558 (0.027)
Experiencia(1)	17.611 (0.087)	12.864 (0.361)	9.573 (0.377)	18.966 (0.766)
Rinde PAA/PSU	0.875 (0.003)	0.898 (0.010)	0.934 (0.012)	0.735 (0.025)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	0.205 (0.003)	0.226 (0.013)	0.235 (0.017)	0.248 (0.024)
No Tiene Estudios Superiores	0.026 (0.001)	0.017 (0.004)	0.021 (0.006)	0.033 (0.008)
Estudios Superiores en Educación	0.946 (0.002)	0.955 (0.006)	0.941 (0.009)	0.907 (0.012)
Estudios Superiores en Otra Área	0.028 (0.001)	0.028 (0.004)	0.038 (0.007)	0.060 (0.009)
Estudia en Universidad Acreditada	0.652 (0.004)	0.673 (0.015)	0.758 (0.017)	0.607 (0.027)
Estudios Diurnos	0.835 (0.003)	0.809 (0.013)	0.864 (0.015)	0.818 (0.022)
Estudios Vespertinos	0.065 (0.002)	0.078 (0.008)	0.082 (0.013)	0.095 (0.015)
Estudios Algunos Días a la Semana	0.099 (0.003)	0.113 (0.012)	0.054 (0.009)	0.087 (0.018)
Estudios en Párvulo	0.113 (0.002)	0.099 (0.007)	0.128 (0.013)	0.126 (0.019)
Estudios en Básica	0.461 (0.004)	0.454 (0.016)	0.337 (0.021)	0.335 (0.027)
Estudios en Media	0.351 (0.003)	0.381 (0.015)	0.495 (0.021)	0.367 (0.024)
Estudia en Colegio Municipal	0.657 (0.004)	0.616 (0.015)	0.556 (0.021)	0.627 (0.026)
Estudia Colegio P.Subvencionado	0.188 (0.003)	0.244 (0.013)	0.286 (0.018)	0.183 (0.019)
Estudia Colegio Particular	0.139 (0.003)	0.127 (0.010)	0.150 (0.014)	0.185 (0.022)
Estudia Colegio Otro	0.015 (0.001)	0.013 (0.004)	0.009 (0.003)	0.005 (0.002)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.249 (0.003)	0.257 (0.014)	0.273 (0.018)	0.249 (0.022)
Repite Enseñanza Media	0.139 (0.003)	0.125 (0.011)	0.111 (0.014)	0.163 (0.020)
Capacitación Educación	0.723 (0.003)	0.697 (0.015)	0.691 (0.021)	0.505 (0.027)
Postítulo	0.203 (0.003)	0.226 (0.013)	0.214 (0.017)	0.108 (0.015)
Magíster	0.069 (0.002)	0.091 (0.008)	0.110 (0.013)	0.087 (0.012)
Doctorado	0.003 (0.000)	0.010 (0.003)	0.013 (0.005)	0.013 (0.005)
	29340	1694	921	622

Notas: Estimaciones con pesos. (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. Errores estándar entre paréntesis.

Tabla 17 Nivel de Rotación Según Características del Docente (Poisson)

	Variable dependiente: Rotación
Mujer	-0.203*** (0.0536)
Soltero/a	-0.0503 (0.0596)
Experiencia(1)	-0.0712*** (0.0134)
Experiencia ² (1)	0.000479 (0.000369)
Rinde PAA/PSU	0.0331 (0.104)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	0.0732 (0.0527)
Estudios Superiores en Educación(2)	-0.00306 (0.145)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	-0.0389 (0.186)
Estudia en Universidad Acreditada	0.0114 (0.0487)
Estudios Vespertinos(3)	0.00727 (0.0802)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	-0.0938 (0.0857)
Estudios en Párvulo	0.234* (0.122)
Estudios en Básica	0.0981 (0.0822)
Estudios en Media	0.162* (0.0836)
Estudia Colegio P.Subvencionado(4)	-0.0127 (0.0523)
Estudia Colegio Particular(4)	-0.0974 (0.0670)
Estudia Colegio Otro(4)	-0.320* (0.186)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.0941* (0.0508)
Repite Enseñanza Media	0.0430 (0.0734)
Capacitación Educación	-0.0741 (0.0480)
Postítulo	0.0977* (0.0549)
Magíster	0.130* (0.0780)
Doctorado	0.494* (0.282)
Constante	-0.00948 (0.589)
Observaciones	4,437

Notas: Rotación está definida como el número de veces que un docente abandona su trabajo ya sea para retirarse del sistema o para dirigirse hacia otro establecimiento entre 2003 y 2009. (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera.(2)Categoría base no tiene estudios.(3)Categoría base estudia en modalidad diurna.(4)Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad², nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo, básica media CH ó media TP) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena).además se incluyen efectos fijos por año. Errores estándar entre paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 18 Probabilidad de Abandonar el Sistema Según Características del Docente (Probit)

	Variable dependiente: Salida
Mujer	0.0363 (0.0489)
Soltero/a	0.00438 (0.0535)
Número de Hijos	0.0120 (0.0272)
Tiene Hijos	-0.00453 (0.0658)
Experiencia(1)	-0.0349*** (0.0101)
Experiencia ² (1)	0.000974*** (0.000265)
Rinde PAA/PSU	-0.305*** (0.0743)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	0.165*** (0.0467)
Estudios Superiores en Educación(2)	-0.0406 (0.115)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	0.380*** (0.139)
Estudia en Universidad Acreditada	0.0195 (0.0424)
Estudios Vespertinos(3)	0.0397 (0.0722)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	-0.138* (0.0833)
Estudios en Párvulo	0.164 (0.113)
Estudios en Básica	-0.00853 (0.0735)
Estudios en Media	0.0329 (0.0730)
Estudia Colegio P.Subvencionado(4)	-0.0351 (0.0510)
Estudia Colegio Particular(4)	0.00165 (0.0554)
Estudia Colegio Otro(4)	-0.393* (0.219)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.0653 (0.0466)
Repite Enseñanza Media	0.111* (0.0585)
Capacitación Educación	-0.432*** (0.0394)
Postitulo	-0.143** (0.0579)
Magíster	0.228*** (0.0676)
Doctorado	0.341 (0.235)
Constante	-1.261** (0.499)
Observaciones	26,906

Notas: (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera.(2)Categoría base no tiene estudios.(3)Categoría base estudia en modalidad diurna.(4) Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad², nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo, básica media CH ó media TP) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena).además se incluyen efectos fijos por año. Errores estándar entre paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 19 Movimientos entre t y t+1 por tipo de Dependencia y Nivel Socioeconómico del Establecimiento

Dependencia				Nivel Socioeconómico					
Establecimiento en t	Establecimiento en t+1			Establecimiento en t	Establecimiento en t+1				
	Municipal	P.Subvencionado	Particular		A	B	C	D	E
Municipal	73.32%	23.13%	3.55%	A	39.72%	32.78%	18.69%	5.74%	3.07%
P.Subvencionado	17.59%	72.09%	10.32%	B	11.68%	39.03%	27.47%	19.37%	2.45%
Particular	12.09%	35.19%	52.73%	C	7.33%	22.34%	44.11%	18.63%	7.60%
				D	7.04%	17.70%	37.59%	26.37%	11.31%
				E	0.26%	14.90%	14.45%	25.00%	45.40%
Descripción de la Muestra				Descripción de la Muestra					
	Número de Observaciones	Porcentaje sobre el Total de Observaciones			Número de Observaciones	Porcentaje sobre el Total de Observaciones			
Municipal	1,001	7.38%		A	45	4.66%			
P.Subvencionado	1,079	9.26%		B	172	5.07%			
Particular	424	9.18%		C	175	5.12%			
				D	142	6.76%			
				E	86	4.32%			

Notas: Estimaciones con pesos. Las transiciones solo consideran los cambios en el trabajo principal del docente.

Tabla 20 Movimientos entre t y t+1 según Características del Docente en t (Multinomial Logit)

	Municipal				P.Subvencionado				Particular			
	(1) MM	(2) MS	(3) MP	(4) MOUT	(5) SM	(6) SS	(7) SP	(8) SOUT	(9) PM	(10) PS	(11) PP	(12) POUT
Mujer	0 (0)	0.162 (0.225)	0.172 (0.457)	0.0657 (0.255)	-0.108 (0.200)	0 (0)	-0.471* (0.258)	0.170 (0.210)	0.485 (0.483)	-0.547 (0.358)	0 (0)	0.681 (0.422)
Soltero/a	0 (0)	-0.0692 (0.246)	-0.248 (0.523)	0.151 (0.280)	0.0717 (0.223)	0 (0)	-0.385 (0.283)	0.0468 (0.241)	1.562*** (0.499)	1.049*** (0.369)	0 (0)	0.614 (0.427)
Número de Hijos	0 (0)	-0.126 (0.149)	0.212 (0.267)	-0.0625 (0.152)	-0.0572 (0.136)	0 (0)	-0.423** (0.208)	0.0466 (0.128)	-0.211 (0.304)	-0.311 (0.234)	0 (0)	-0.198 (0.210)
Tiene Hijos	0 (0)	-0.363 (0.326)	-0.0581 (0.655)	-0.168 (0.351)	-0.0643 (0.309)	0 (0)	0.246 (0.414)	0.0668 (0.308)	0.551 (0.656)	0.305 (0.491)	0 (0)	0.297 (0.507)
Experiencia(1)	0 (0)	-0.0712 (0.0445)	0.0215 (0.104)	0.00418 (0.0476)	-0.0452 (0.0415)	0 (0)	-0.0148 (0.0626)	0.0714* (0.0431)	-0.270*** (0.0992)	-0.0948 (0.0828)	0 (0)	0.0747 (0.0955)
Experiencia ² (1)	0 (0)	0.00145 (0.00130)	-0.00195 (0.00335)	0.00113 (0.00116)	0.00143 (0.00130)	0 (0)	0.000716 (0.00200)	-0.00118 (0.00125)	0.00287 (0.00314)	0.00251 (0.00262)	0 (0)	0.000413 (0.00273)
Rinde PAA/PSU	0 (0)	0.0480 (0.421)	0.286 (1.284)	-0.729** (0.367)	-0.271 (0.374)	0 (0)	0.604 (0.812)	-0.861** (0.373)	1.792 (1.203)	2.929*** (1.107)	0 (0)	-1.156 (0.803)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	0 (0)	0.0506 (0.243)	0.280 (0.444)	0.260 (0.259)	-0.0521 (0.206)	0 (0)	-0.206 (0.275)	0.174 (0.207)	-0.428 (0.414)	-1.122*** (0.316)	0 (0)	0.385 (0.330)
Estudios Superiores en Educación(2)	0 (0)	-1.761*** (0.566)	13.39 (1,401)	0.213 (0.807)	1.423* (0.770)	0 (0)	1.280 (1.074)	-0.194 (0.481)	-17.78 (1,495)	-16.59 (1,495)	0 (0)	-16.48 (1,495)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	0 (0)	-1.144 (0.785)	15.40 (1,401)	1.762** (0.894)	0.674 (0.950)	0 (0)	1.300 (1.215)	0.679 (0.576)	-17.93 (1,495)	-17.13 (1,495)	0 (0)	-16.90 (1,495)
Estudia en Universidad Acreditada	0 (0)	0.0325 (0.202)	0.985** (0.500)	0.00974 (0.210)	0.0316 (0.192)	0 (0)	0.777** (0.317)	0.0794 (0.194)	0.234 (0.472)	0.272 (0.364)	0 (0)	0.263 (0.363)
Estudios Vespertinos(3)	0 (0)	-0.306 (0.335)	-1.505 (1.118)	-0.600 (0.388)	0.297 (0.271)	0 (0)	-1.097** (0.559)	0.349 (0.287)	0.725 (0.734)	-0.0690 (0.630)	0 (0)	-0.504 (0.697)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	0 (0)	-0.158 (0.366)	-13.52 (600.3)	-0.349 (0.390)	-0.261 (0.335)	0 (0)	-0.220 (0.534)	-0.0707 (0.360)	-1.819 (1.549)	1.409* (0.809)	0 (0)	-15.40 (1,649)
Estudios en Párvulo	0 (0)	0.817 (0.565)	-2.468 (2.524)	0.406 (0.596)	0.558 (0.499)	0 (0)	0.750 (0.801)	1.002** (0.496)	-1.092 (1.258)	-0.765 (0.913)	0 (0)	-0.677 (0.977)
Estudios en Básica	0 (0)	0.510 (0.362)	-1.185 (1.021)	-0.146 (0.384)	0.0527 (0.292)	0 (0)	-0.654 (0.457)	-0.105 (0.308)	1.440** (0.707)	0.0884 (0.599)	0 (0)	0.0999 (0.617)

Estudios en Media	0	1.390***	0.905	-0.126	-0.00403	0	0.266	-0.0186	1.430*	-0.910	0	-0.366
	(0)	(0.368)	(0.983)	(0.395)	(0.304)	(0)	(0.462)	(0.308)	(0.819)	(0.634)	(0)	(0.658)
Estudia Colegio P.Subvencionado(4)	0	0.122	-1.679**	0.259	0.0248	0	0.250	0.197	-0.334	0.499	0	-0.867**
	(0)	(0.231)	(0.698)	(0.283)	(0.197)	(0)	(0.271)	(0.204)	(0.504)	(0.366)	(0)	(0.431)
Estudia Colegio Particular(4)	0	-0.0734	0.722	0.0788	0.127	0	1.194***	0.105	-1.256***	-0.576	0	-0.537
	(0)	(0.312)	(0.522)	(0.307)	(0.298)	(0)	(0.320)	(0.295)	(0.480)	(0.354)	(0)	(0.352)
Estudia Colegio Otro(4)	0	-0.202	0.0687	-0.279	-0.924	0	-0.124	-14.63	-13.66	1.456	0	0.133
	(0)	(0.720)	(1.188)	(0.898)	(1.095)	(0)	(1.145)	(877.2)	(2,825)	(1.311)	(0)	(1.410)
Altas NEM (sobre 6.0)	0	-0.408*	0.616	-0.407	0.0950	0	0.378	0.112	0.430	0.351	0	0.551*
	(0)	(0.224)	(0.431)	(0.257)	(0.202)	(0)	(0.257)	(0.206)	(0.419)	(0.324)	(0)	(0.334)
Repite Enseñanza Media	0	-0.184	-0.225	0.546**	0.0752	0	-0.0994	0.333	-0.0384	0.894*	0	-0.160
	(0)	(0.289)	(0.687)	(0.255)	(0.286)	(0)	(0.456)	(0.297)	(0.735)	(0.492)	(0)	(0.611)
Capacitación Educación	0	0.0693	0.812	-1.267***	0.497**	0	-0.517**	-0.691***	-0.0492	-0.115	0	-1.682***
	(0)	(0.212)	(0.518)	(0.208)	(0.196)	(0)	(0.236)	(0.177)	(0.424)	(0.311)	(0)	(0.323)
Postitulo	0	-0.688***	-0.563	-0.524*	0.452**	0	0.391	-0.399	0.621	-0.0647	0	0.204
	(0)	(0.234)	(0.473)	(0.277)	(0.217)	(0)	(0.312)	(0.279)	(0.451)	(0.373)	(0)	(0.419)
Magister	0	-0.235	-0.459	0.113	-0.00965	0	0.800**	0.325	-0.174	-0.205	0	0.847**
	(0)	(0.369)	(0.812)	(0.451)	(0.291)	(0)	(0.316)	(0.286)	(0.586)	(0.413)	(0)	(0.397)
Doctorado	0	-0.331	1.403	-0.213	0.349	0	-14.47	0.840	-14.24	1.303	0	-15.48
	(0)	(1.238)	(1.397)	(1.275)	(0.894)	(0)	(1,136)	(0.809)	(2,849)	(1.060)	(0)	(2,402)
Constante	0	0.404	-8.381	-3.780	-4.985**	0	-4.672	-0.569	9.635	14.07	0	16.02
	(0)	(2.143)	(1,401)	(2.533)	(2.195)	(0)	(3.106)	(2.158)	(1,495)	(1,495)	(0)	(1,495)
Observaciones	1,001	1,001	1,001	1,001	1,155	1,155	1,155	1,155	471	471	471	471

Notas: (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. (2) Categoría base no tiene estudios. (3) Categoría base estudia en modalidad diurna. (4) Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad², nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo, básica media CH ó media TP) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena). además se incluyen efectos fijos por año. Errores estándar entre paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 21 Respuesta a: ¿Cuáles son las 2 principales razones por las que Ud. dejaría la docencia?

	ELD 2005		ELD 2009	
	Primera	Segunda	Primera	Segunda
El trabajo es excesivo	9%	4%	14%	4%
Esta profesión me brinda pocas oportunidades de desarrollo	3%	2%	3%	3%
Hay un bajo reconocimiento a la docencia en la sociedad	19%	8%	20%	10%
Los salarios son bajos en relación a otros trabajos	14%	15%	11%	16%
Falta de medios pedagógicos para cumplir mi labor como docente	2%	3%	1%	3%
El docente esta sometido a situaciones de violencia en clases	5%	5%	5%	7%
Porque el clima laboral es adverso	3%	4%	3%	5%
Por aspectos o razones familiares	13%	7%	13%	13%
No dejaría la docencia por ningún motivo	29%	5%	24%	9%
Otro motivo	6%	47%	5%	31%

Nota: Estimaciones con pesos.

Tabla 22 Condiciones laborales de los docentes antes de cambiarse a otro establecimiento, quedarse en el mismo establecimiento o abandonar la docencia

Trabajaba en un establecimiento (t):	Municipal			P.Subvencionado			Particular		
	Se queda en el mismo colegio	Se cambia a otro colegio	Abandona la docencia	Se queda en el mismo colegio	Se cambia a otro colegio	Abandona la docencia	Se queda en el mismo colegio	Se cambia a otro colegio	Abandona la docencia
Luego (t+1):									
Ingreso Trabajo Principal (1)	460410 (24000)	358827 (9033)	468274 (17656)	426064 (18922)	328259 (8160)	325310 (15133)	515514 (7487)	388177 (13573)	411939 (24925)
Ingreso por Hora Trabajo Principal (1)	3087 (23)	2762 (87)	3410 (111)	2793 (23)	2624 (72)	2591 (74)	3647 (45)	3117 (91)	3437 (224)
Ingreso Total (1)	484947 (24020)	413854 (10329)	486411 (19719)	447232 (18947)	376477 (8999)	334690 (15199)	534493 (7584)	437647 (14712)	430959 (30623)
Ingreso por Hora Total (1)	3071.553 (22)	2742.1251 (64)	3405.8596 (111)	2778.8415 (21)	2605.3852 (65)	2584.8729 (74)	3635.3354 (45)	3068.0476 (88)	3410.153 (216)
Trabaja Como Profesor									
Tuición	1% (0.00)	1% (0.00)	1% (0.01)	8% (0.00)	3% (0.01)	2% (0.01)	23% (0.01)	9% (0.01)	11% (0.03)
Almuerzo	5% (0.00)	5% (0.01)	5% (0.02)	16% (0.00)	12% (0.01)	7% (0.02)	46% (0.01)	26% (0.02)	23% (0.04)
Seguro Salud	1% (0.00)	1% (0.00)	0% (0.00)	2% (0.00)	2% (0.00)	0% (0.00)	18% (0.01)	6% (0.01)	8% (0.03)
Capacitación(2)	11% (0.00)	6% (0.01)	10% (0.03)	11% (0.00)	7% (0.01)	8% (0.03)	35% (0.01)	13% (0.02)	13% (0.03)
Horas Trabajo Principal	35 (0.08)	33 (0.38)	34 (0.69)	36 (0.10)	32 (0.36)	31 (0.91)	36 (0.19)	32 (0.54)	31 (1.03)
Horas Trabajadas en Total	38 (0.10)	37 (0.53)	35 (1.00)	38 (0.11)	36 (0.44)	32 (0.93)	37 (0.20)	36 (0.63)	33 (1.09)
Trabaja Como Docente de Aula	90% (0.00)	90% (0.01)	88% (0.02)	93% (0.00)	96% (0.01)	88% (0.03)	92% (0.01)	95% (0.01)	83% (0.07)

Notas: Estimaciones con pesos. Dependencia se refiere a la dependencia principal en la cual trabaja el docente. (1) Considera cambio en salario real deflactado por IPC.(2) Establecimiento ofrece capacitación. Errores estándar entre paréntesis

Tabla 23 Cambios entre t y t-1 para Quienes se Quedan en su Trabajo y para Quienes se Cambian

	Municipal				P.Subvencionado				Particular			
	Se Queda	Municipal	P.Subvencionado	Particular	Se Queda	Municipal	P.Subvencionado	Particular	Se Queda	Municipal	P.Subvencionado	Particular
Ingreso Trabajo Principal (1)	12.0%	29.9%	58.7%	25.5%	11.3%	13.6%	23.4%	32.1%	9.1%	29.8%	36.3%	26.6%
Ingreso por Hora Trabajo Principal (1)	10.3%	18.5%	17.7%	34.8%	8.5%	6.5%	7.7%	23.0%	7.6%	-0.3%	12.1%	22.5%
Ingreso Total (1)	10.8%	23.4%	43.8%	4.1%	10.8%	20.9%	20.3%	22.5%	9.8%	10.9%	31.4%	36.5%
Ingreso por Hora Total (1)	9.9%	13.5%	19.5%	21.7%	7.8%	5.3%	7.6%	20.7%	7.8%	-2.1%	12.2%	25.7%
Obs	9625	558	171	34	8752	188	579	90	3888	52	121	165
Trabaja Como Profesor	-0.9%	-4.2%	-1.3%	2.7%	-0.2%	-3.0%	-3.1%	1.5%	-0.6%	-4.2%	-0.5%	1.5%
Tuición	-0.2%	0.2%	3.4%	8.7%	0.0%	-1.9%	0.6%	4.3%	0.2%	-4.4%	-6.0%	2.1%
Almuerzo	0.0%	1.6%	3.9%	-5.7%	0.3%	-3.5%	0.8%	12.6%	0.0%	-3.0%	-11.0%	-3.8%
Seguro Salud	0.1%	0.3%	0.5%	1.5%	0.2%	0.5%	0.1%	8.6%	0.7%	-0.3%	-5.8%	3.1%
Capacitación(2)	-0.1%	1.9%	0.3%	-13.0%	0.9%	2.4%	0.5%	0.8%	1.4%	5.7%	-1.6%	8.0%
Horas Trabajo Principal	4.5%	8.2%	50.1%	0.0%	5.4%	6.6%	18.4%	22.5%	5.4%	33.0%	29.2%	25.8%
Horas Trabajadas en Total	4.1%	5.7%	35.1%	-6.0%	5.4%	13.4%	14.9%	16.4%	5.5%	18.5%	22.5%	23.9%
Obs	12246	712	215	41	11136	222	721	116	4755	68	140	205
Cambia su Función(3)	3.4%	19.3%	9.3%	8.6%	4.2%	7.8%	9.6%	9.2%	5.0%	17.2%	10.2%	14.0%
Cambia Comuna	0.4%	19.8%	64.4%	69.5%	0.6%	63.3%	55.3%	69.0%	0.7%	59.2%	65.2%	59.8%
Cambia Nivel Enseñanza	2.2%	8.3%	22.3%	18.9%	4.9%	20.9%	16.3%	21.3%	6.1%	30.2%	17.5%	18.4%
Obs	8705	588	187	35	8467	196	623	103	3625	64	114	173

Notas: Estimaciones con pesos. Dependencia se refiere a la dependencia principal en la cual trabaja el docente. (1) Considera cambio en salario real deflactado por IPC.(2) Establecimiento ofrece capacitación.(3)Funciones: docente de aula, docente técnico pedagógico, docente directivo, director u otra.

Tabla 24 Salario por Hora en Trabajo Principal Según Características del Docente

	Logaritmo Salario por Hora en Trabajo Principal				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Mujer	-0.108*** (0.00475)	-0.103*** (0.00480)	-0.0602*** (0.00521)	-0.0624*** (0.00529)	-0.0614*** (0.00527)
Soltero/a	-0.00721 (0.00598)	-0.00669 (0.00596)	-0.0111* (0.00598)	-0.00981 (0.00605)	-0.00863 (0.00604)
Edad	0.00873*** (0.00212)	0.00260 (0.00223)	0.00344 (0.00309)	0.00754** (0.00320)	0.00789** (0.00319)
Edad2	3.51e-05 (2.46e-05)	0.000115*** (2.63e-05)	-6.82e-05* (3.67e-05)	-0.000101*** (3.81e-05)	-0.000102*** (3.80e-05)
Número de Hijos	0.0109*** (0.00306)	0.0104*** (0.00304)	0.0119*** (0.00289)	0.0103*** (0.00290)	0.00992*** (0.00290)
Tiene Hijos	-0.0236*** (0.00729)	-0.0220*** (0.00726)	-0.0226*** (0.00721)	-0.0222*** (0.00726)	-0.0220*** (0.00726)
Nivel Socioeconómico Malo(1)	-0.00796 (0.0144)	-0.00947 (0.0143)	0.00970 (0.0140)	0.0238* (0.0143)	0.0225 (0.0143)
Nivel Socioeconómico Bueno(1)	0.0188 (0.0140)	0.0161 (0.0139)	0.0408*** (0.0136)	0.0483*** (0.0138)	0.0483*** (0.0138)
Nivel Socioeconómico Muy Bueno(1)	0.0370** (0.0174)	0.0301* (0.0172)	0.0549*** (0.0173)	0.0587*** (0.0176)	0.0586*** (0.0176)
Estudia Colegio P.Subvencionado(2)	0.00801 (0.00551)	0.00904* (0.00549)	0.0148*** (0.00547)	0.0126** (0.00550)	0.0116** (0.00550)
Estudia Colegio Particular(2)	0.0984*** (0.00676)	0.0909*** (0.00676)	0.0995*** (0.00678)	0.0980*** (0.00690)	0.0965*** (0.00688)
Estudia Colegio Otro(2)	-0.00857 (0.0182)	-0.00609 (0.0183)	0.00841 (0.0188)	0.00713 (0.0193)	0.00833 (0.0191)
Rinde PAA/PSU		0.0455*** (0.00946)	0.0241** (0.0100)	-0.00677 (0.0107)	-0.00908 (0.0107)
Alta PAA/PSU		0.0641*** (0.00525)	0.0471*** (0.00526)	0.0307*** (0.00552)	0.0277*** (0.00550)
Experiencia(3)			0.0128*** (0.00124)	0.00951*** (0.00129)	0.00895*** (0.00129)
Experiencia2(3)			3.01e-05 (3.36e-05)	9.69e-05*** (3.51e-05)	0.000110*** (3.52e-05)
Enseña Básica(4)			0.0982*** (0.00581)	0.0619*** (0.0167)	0.0626*** (0.0168)
Enseña Media TP(4)			0.112*** (0.00772)	0.0219 (0.0186)	0.0214 (0.0186)
Enseña Media HC(4)			0.181*** (0.00655)	0.0762*** (0.0178)	0.0758*** (0.0178)
Estudios Superiores en Educación(5)				-0.00410 (0.0139)	-0.00726 (0.0139)
Estudios Superiores en Otra Área(5)				0.0386* (0.0202)	0.0374* (0.0201)
Estudia en Universidad Acreditada				0.00501 (0.00488)	0.00373 (0.00486)
Estudios Vespertinos(6)				-0.0657*** (0.00794)	-0.0659*** (0.00794)
Estudios Algunos Días a la Semana(6)				-0.0538*** (0.00817)	-0.0528*** (0.00816)
Estudios en Párvulo				-0.0320** (0.0160)	-0.0327** (0.0160)

Estudios en Básica				-0.0255***	-0.0270***
				(0.00904)	(0.00902)
Estudios en Media				0.0738***	0.0716***
				(0.00924)	(0.00920)
Altas NEM				0.0330***	0.0333***
				(0.00489)	(0.00488)
Repite Enseñanza Media				-0.0488***	-0.0451***
				(0.00771)	(0.00770)
Capacitación Educación					0.0326***
					(0.00486)
Postitulo					-0.00702
					(0.00518)
Magíster					0.0672***
					(0.00876)
Doctorado					0.0784**
					(0.0362)
Constant	7.548***	7.613***	7.571***	7.555***	7.527***
	(0.0469)	(0.0470)	(0.0607)	(0.0657)	(0.0659)
Observaciones	31,644	31,644	28,080	26,990	26,990

Notas: Incluye efectos fijos por año y por región. (1) Nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena) categoría base nivel socioeconómico muy malo.(2)Categoría base estudia en colegio municipal.(3) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera.(4) Categoría base enseña párvulo.(5)Categoría base no tiene estudios.(6)Categoría base estudia en modalidad diurna. Errores estándar robustos entre paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 25 Salario por Hora en Trabajo Principal Según Características del Docente y Según la Dependencia en la cual Trabaja

	Logaritmo Salario por Hora en Trabajo Principal			
	Todos (1)	Municipal (2)	P.Subvencionado (3)	Particular (4)
Mujer	-0.0614*** (0.00527)	-0.0461*** (0.00726)	-0.0574*** (0.00811)	-0.0701*** (0.0150)
Soltero/a	-0.00863 (0.00604)	0.0109 (0.00845)	-0.00253 (0.00940)	-0.0313* (0.0174)
Edad	0.00789** (0.00319)	-0.00379 (0.00470)	0.00796* (0.00479)	0.0438*** (0.0112)
Edad2	-0.000102*** (3.80e-05)	3.60e-05 (5.51e-05)	-6.47e-05 (5.92e-05)	-0.000531*** (0.000132)
Número de Hijos	0.00992*** (0.00290)	0.00260 (0.00421)	0.0101** (0.00453)	0.0131* (0.00692)
Tiene Hijos	-0.0220*** (0.00726)	-0.00473 (0.0102)	-0.0101 (0.0116)	-0.0784*** (0.0194)
Nivel Socioeconómico Malo(1)	0.0225 (0.0143)	-0.0154 (0.0206)	0.0698*** (0.0203)	0.0209 (0.0508)
Nivel Socioeconómico Bueno(1)	0.0483*** (0.0138)	-0.00656 (0.0200)	0.0984*** (0.0197)	0.0318 (0.0487)
Nivel Socioeconómico Muy Bueno(1)	0.0586*** (0.0176)	-0.0371 (0.0252)	0.0668** (0.0294)	0.0951* (0.0517)
Estudia Colegio P.Subvencionado(2)	0.0116** (0.00550)	-0.00915 (0.00814)	0.0268*** (0.00787)	0.00967 (0.0178)
Estudia Colegio Particular(2)	0.0965*** (0.00688)	0.0155 (0.0107)	0.0128 (0.0118)	0.119*** (0.0141)
Estudia Colegio Otro(2)	0.00833 (0.0191)	-0.0242 (0.0306)	0.0607*** (0.0224)	0.0488 (0.0665)
Rinde PAA/PSU	-0.00908 (0.0107)	0.0302** (0.0124)	0.0500*** (0.0170)	-0.154*** (0.0414)
Alta PAA/PSU	0.0277*** (0.00550)	-0.0117 (0.00884)	-0.0201** (0.00830)	0.0594*** (0.0128)
Experiencia(3)	0.00895*** (0.00129)	0.0126*** (0.00187)	0.00537*** (0.00195)	0.00673 (0.00481)
Experiencia2(3)	0.000110*** (3.52e-05)	7.61e-05 (4.90e-05)	3.61e-05 (6.13e-05)	0.000153 (0.000125)
Enseña Básica(4)	0.0626*** (0.0168)	0.0446* (0.0245)	-0.00664 (0.0241)	0.208*** (0.0369)
Enseña Media TP(4)	0.0214 (0.0186)	0.103*** (0.0261)	0.00177 (0.0292)	
Enseña Media HC(4)	0.0758*** (0.0178)	0.130*** (0.0260)	0.0162 (0.0267)	0.248*** (0.0387)
Estudios Superiores en Educación(5)	-0.00726 (0.0139)	-0.0368** (0.0181)	-0.0148 (0.0245)	0.0376 (0.0374)
Estudios Superiores en Otra Área(5)	0.0374* (0.0201)	-0.0185 (0.0260)	0.0183 (0.0323)	0.114 (0.0719)
Estudia en Universidad Acreditada	0.00373 (0.00486)	-0.0136** (0.00664)	0.00867 (0.00770)	0.0264* (0.0148)
Estudios Vespertinos(6)	-0.0659*** (0.00794)	-0.0398*** (0.0125)	-0.0410*** (0.0113)	-0.0816*** (0.0217)
Estudios Algunos Días a la Semana(6)	-0.0528***	-0.0216**	-0.0516***	-0.129***

	(0.00816)	(0.0106)	(0.0129)	(0.0381)
Estudios en Párvulo	-0.0327**	0.00233	-0.0545**	-0.0303
	(0.0160)	(0.0241)	(0.0225)	(0.0380)
Estudios en Básica	-0.0270***	-0.00707	0.0121	-0.0695***
	(0.00902)	(0.0138)	(0.0118)	(0.0254)
Estudios en Media	0.0716***	0.00881	0.0737***	0.0601**
	(0.00920)	(0.0143)	(0.0122)	(0.0274)
Altas NEM	0.0333***	0.0183***	0.0210***	0.0550***
	(0.00488)	(0.00705)	(0.00684)	(0.0131)
Repite Enseñanza Media	-0.0451***	-0.0123	-0.0878***	-0.0247
	(0.00770)	(0.00909)	(0.0153)	(0.0199)
Capacitación Educación	0.0326***	0.0126*	-0.00169	0.117***
	(0.00486)	(0.00705)	(0.00718)	(0.0152)
Postítulo	-0.00702	0.0112	0.00598	-0.0204
	(0.00518)	(0.00718)	(0.00779)	(0.0175)
Magíster	0.0672***	0.0417***	0.0512***	0.0814***
	(0.00876)	(0.0131)	(0.0129)	(0.0194)
Doctorado	0.0784**	-0.0524	-0.00470	0.112***
	(0.0362)	(0.0383)	(0.0336)	(0.0430)
Constant	7.527***	7.764***	7.524***	6.797***
	(0.0659)	(0.0964)	(0.0955)	(0.226)
Observaciones	26,990	10,783	10,871	4,693

Notas: Incluye efectos fijos por año y por región. (1) Nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena) categoría base nivel socioeconómico muy malo.(2)Categoría base estudia en colegio municipal.(3) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera.(4) Categoría base enseña párvulo.(5)Categoría base no tiene estudios.(6)Categoría base estudia en modalidad diurna. Errores estándar robustos entre paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

ANEXO 1: ANÁLISIS DEL MÓDULO CAPACITACIÓN DE LA BASE PANEL ELD

La encuesta longitudinal docente contiene un módulo con información respecto a las capacitaciones realizadas por los docentes entre los años 2003 y 2009. En la encuesta los docentes entregan información respecto a las capacitaciones realizadas en educación, pasantías nacionales, pasantías internacionales, capacitaciones en otras áreas y estudios de postgrado cómo postítulo, magíster y doctorado.

Este estudio analiza en detalle las capacitaciones realizadas en áreas de educación y los estudios de postgrado. Las pasantías nacionales fueron eliminadas del análisis porque en la encuesta solo 170 individuos declaran haber realizado este tipo de capacitación entre 2003 y 2009. Lo mismo ocurre con las pasantías internacionales en que solo 103 individuos declaran haber realizado una pasantía en el exterior. Adicionalmente, se eliminaron del análisis las capacitaciones en otras áreas, ello porque se dispone de poca información respecto a las características de este tipo de capacitaciones. No se sabe si las capacitaciones fueron presenciales o no presenciales y podría ser que las capacitaciones difirieran mucho unas de otras.

Tabla A1- 1: Frecuencia según Tipo de Capacitaciones

	Training in Education	Internship Abroad	Internship in Chile	Training in Other Areas	Postgraduate	Magister	PhD
1	1,128	93	131	485	860	461	28
2	1,118	7	27	222	167	15	
3	1,012	4	11	81	25	3	
4	487	1	5	36	9		
5	252		4	28	5		
6	118		1	11			
7	49		1	4			
8	43		1	4			
9	75			11			
10				1			
11				1			
12				2			
13				2			
14				2			
15				1			
25				1			
30							
Total	4282	105	181	1869	1066	476	28

Los siguientes análisis se centran en las capacitaciones en educación y los estudios de postgrado. Cuando los datos lo permiten, se hace una distinción entre las capacitaciones presenciales y aquellas realizadas a distancia o semi-presenciales. Se hace esta distinción porque es posible que las capacitaciones a distancia difieran mucho de las presenciales. En el caso particular de las capacitaciones en educación, observamos que las capacitaciones presenciales y no presenciales son dictadas por organismos diferentes y que la duración varía, la duración promedio de las presenciales es de 131 horas mientras que la duración promedio de las no presenciales es de 321 horas.

Tabla A1-2: Institutos u Organismos que Imparten Capacitaciones en Educación Presenciales y No Presenciales

<u>Presencial</u>	<u>No Presencial</u>	<u>Total</u>
-------------------	----------------------	--------------

Universidad	0.4993	0.4578	0.4897
Instituto Profesional	0.0559	0.1944	0.0881
Centro de Formación Técnica	0.0232	0.0417	0.0275
Organismo Capacitador	0.1685	0.0757	0.1469
Organización sin lucro	0.0167	0.0055	0.0141
Municipalidad	0.0303	0.0068	0.0248
CPEIP - Mineduc	0.1345	0.1881	0.1469
Otra institución.	0.0716	0.0301	0.062

Tabla A1-3: Duración de la Capacitación Según su Modalidad

	Presencial	A distancia	Semi Presencial	
C. Educación	131	352	269	Horas
Postítulo	1.6	1.4	1.5	Años
Magister	2.1	2.1	2.1	Años
Doctorado	3	2.5	2.8	Años

Es importante mencionar que el análisis realizado a lo largo de este anexo agrupa a los docentes según el tipo de capacitación que realizan pero no hace diferencias por la frecuencia de estas capacitaciones. Es decir, se considera de igual manera a un docente que realiza una capacitación versus otro que realiza cinco. En el caso de las capacitaciones en educación un 74% de los individuos realiza más de una capacitación y la frecuencia entre los individuos varía mucho. Sin embargo, en el caso de los postítulos un 81% de los capacitados realiza solo un postítulo, en el caso del magíster esta cifra sube a un 97% y en los doctorados no existe nadie que haya realizado más de un doctorado en el período descrito.

I. Características de los Docentes que se Capacitan

En esta sección se estudia como algunas características de los docentes como su género, puntaje PSU/PAA, si repitió o no enseñanza media, y sus estudios superiores pueden afectar su probabilidad de capacitarse en educación y su probabilidad de realizar estudios de postgrado.

Adicionalmente se analiza cómo el lugar de trabajo del docente puede afectar el tipo de capacitación que realiza. En esta sección se analizan variables como si el docente trabajaba en un colegio urbano o rural al momento de iniciar su capacitación, el nivel de enseñanza en el que trabajaba y el tipo de establecimiento en el que estaba trabajando.

Características de los Docentes

a. Género

Tabla A1-4: Frecuencia de Capacitación por Género

	Hombre	Mujer	Total	Obs
Capacitación Educación Presencial	50.7%	55.6%	54.2%	3127
Capacitación Educación No Presencial	14.3%	17.3%	16.4%	958
Capacitación Educación	65.0%	72.9%	70.6%	4085
Postítulo Presencial	6.9%	10.0%	9.1%	438
Postítulo No Presencial	8.8%	12.3%	11.3%	608
Postítulo	15.6%	22.4%	20.4%	1046

Magíster Presencial	5.4%	4.1%	4.5%	260
Magíster No Presencial	4.0%	2.6%	3.0%	211
Magíster	9.4%	6.7%	7.5%	471
Doctorado Presencial	0.74%	0.18%	0.34%	21
Doctorado No Presencial	0.10%	0.07%	0.08%	7
Doctorado	0.85%	0.25%	0.42%	28

De acuerdo a los datos las mujeres tienden a capacitarse más en educación y a realizar postítulos. Los hombres en cambio, tienden a tener más estudios de magíster y doctorado que las mujeres.

b. Puntaje PSU/PAA

Tabla A1-5: Capacitación Por Puntaje PSU/ PAA

	Bajo	Alto	Total	Obs
Capacitación Educación Presencial	54.3%	54.1%	54.2%	3127
Capacitación Educación No Presencial	16.9%	15.4%	16.4%	958
Capacitación Educación	71.1%	69.4%	70.6%	4085
Postitulo Presencial	9.5%	8.2%	9.1%	438
Postitulo No Presencial	12.3%	8.9%	11.3%	608
Postítulo	21.9%	17.1%	20.4%	1046
Magíster Presencial	3.8%	6.0%	4.5%	260
Magíster No Presencial	3.0%	3.2%	3.0%	211
Magíster	6.7%	9.2%	7.5%	471
Doctorado Presencial	0.24%	0.58%	0.34%	21
Doctorado No Presencial	0.10%	0.03%	0.08%	7
Doctorado	0.34%	0.62%	0.42%	28

Los datos indican que aquellos docentes con bajo puntaje PSU/PAA se capacitan más en educación y realizan más postítulos. Por otro lado, aquellos docentes con un alto puntaje PSU/PAA realizan más estudios de magíster y doctorado.

c. Repite o No Repite Durante su Enseñanza Media

Tabla A1-6: Capacitación y Repitencia

	No Repitió E.M	Repitió E.M	Total
Capacitación Educación Presencial	54.2%	53.9%	54.2%
Capacitación Educación No Presencial	17.2%	11.5%	16.4%
Capacitación Educación	71.4%	65.4%	70.6%
Postitulo Presencial	9.4%	6.9%	9.1%
Postitulo No Presencial	11.2%	11.9%	11.3%
Postítulo	20.6%	18.7%	20.4%
Magíster Presencial	4.7%	2.9%	4.5%
Magíster No Presencial	3.3%	1.1%	3.0%
Magíster	8.0%	4.0%	7.5%
Doctorado Presencial	0.39%	0.00%	0.34%
Doctorado No Presencial	0.08%	0.07%	0.08%

Doctorado **0.48%** **0.07%** **0.42%**

En general aquellos docentes que no repiten Enseñanza Media se capacitan más que aquellos que sí repitieron alguna vez.

d. Estudios Superiores

Tabla A1-7: Capacitación y Estudios Previos

	Estudios en Educación	Estudios en Otra Área	Normalista	No Tiene	Total
Capacitación Educación Presencial	54.70%	45.60%	54.40%	49.20%	54.20%
Capacitación Educación No Presencial	16.90%	12.90%	10.20%	13.80%	16.40%
Capacitación Educación	71.60%	58.50%	64.60%	63.00%	70.60%
Postítulo Presencial	9.10%	7.30%	10.20%	9.30%	9.10%
Postítulo No Presencial	11.80%	6.20%	6.10%	8.40%	11.30%
Postítulo	20.90%	13.50%	16.30%	17.70%	20.40%
Magíster Presencial	4.40%	3.00%	6.80%	4.00%	4.50%
Magíster No Presencial	3.20%	2.50%	0.70%	1.20%	3.00%
Magíster	7.60%	5.50%	7.60%	5.10%	7.50%
Doctorado Presencial	0.32%	1.62%	0.00%	0.00%	0.34%
Doctorado No Presencial	0.09%	0.00%	0.00%	0.00%	0.08%
Doctorado	0.41%	1.62%	0.00%	0.00%	0.42%
Total	89.53%	3.36%	4.63%	2.47%	

Nota: Todos quienes dicen tener una educación normalista aparecen como normalistas (pero podrían tener otros estudios)

De acuerdo a los datos los individuos que no tienen estudios superiores tienden a capacitarse menos que los otros en todas las áreas. Lo mismo ocurre para los profesores normalistas. Sin embargo, en el caso de los profesores normalistas estos son en promedio mayores a los demás y por ende es menos probable que hayan realizado capacitaciones entre 2003 y 2009.

Características del Tipo de Trabajo del Docente al Iniciar la Capacitación

A continuación se presenta la relación entre el tipo de establecimiento en el que trabaja el individuo y la capacitación que realiza. Es importante destacar que el análisis considera solo a los individuos que se encontraban trabajando al momento de iniciar su capacitación. En el caso de las capacitaciones en educación un 2,8% de los docentes no estaba trabajando en ese momentos, para postítulo un 4% no estaba trabajando, en magíster un 6,9% no estaba trabajando y en doctorado un 21,4% de los individuos no estaba trabajando.

Nivel de enseñanza en el que Trabaja

Tabla A1-8: Nivel de Enseñanza en el que Trabaja al Iniciar la Capacitación

	Párvulo	Básica	Media H-C	Media T-P	Otros	Total	Obs
Capacitación Educación Presencial	58.8%	59.1%	55.2%	58.0%	51.4%	58.0%	2860
Capacitación Educación No Presencial	21.2%	17.9%	13.6%	19.1%	11.2%	17.2%	851
Capacitación Educación	79.0%	74.8%	69.5%	75.8%	66.0%	74.0%	3711

Postítulo Presencial	5.9%	13.4%	3.8%	4.2%	13.8%	9.8%	386
Postítulo No Presencial	12.6%	13.5%	8.2%	8.7%	11.3%	11.8%	526
Postítulo	18.5%	26.7%	12.0%	12.8%	26.1%	21.5%	912
Magíster Presencial	3.1%	4.0%	5.5%	1.8%	10.7%	4.3%	200
Magíster No Presencial	1.6%	1.8%	4.3%	4.8%	2.5%	2.6%	149
Magíster	4.6%	5.8%	9.8%	6.7%	13.3%	6.8%	349
Doctorado Presencial*	0	2	9	1	0	12	12
Doctorado No Presencial*	0	2	3	0	0	5	5
Doctorado*	0	4	12	1	0	17	17

*Los datos para Doctorado se presentan como número de observaciones y no como porcentaje.

Los docentes que estaban trabajando en educación de párvulos se capacitaron especialmente en educación. Los que trabajaban en básica también se capacitaron altamente en educación y realizaron estudios de postítulo. Los docentes que trabajaban en Media humanista científica en cambio, se capacitan menos en educación y postítulos pero realizan más magíster y doctorado.

a. Tipo de Dependencia en la que trabaja el Docente al iniciar la capacitación

Tabla A1-9: Dependencia al Momento de Iniciar la Capacitación

	Public	Voucher	Private	Other	Out	Total	Obs
Capacitación Educación Presencial	54.5%	53.1%	69.8%	58.9%	24.8%	54.2%	3127
Capacitación Educación No Presencial	22.0%	15.1%	9.3%	12.9%	6.1%	0.164	958
Capacitación Educación	75.7%	68.3%	78.2%	75.2%	32.8%	0.706	4085
Postítulo Presencial	8.3%	10.3%	10.0%	2.6%	7.0%	9.1%	438
Postítulo No Presencial	17.8%	8.4%	4.0%	10.7%	4.9%	11.3%	608
Postítulo	26.2%	18.6%	13.9%	13.5%	11.9%	20.4%	1046
Magister Presencial	2.4%	5.3%	7.4%	5.1%	5.7%	0.0445	260
Magister No Presencial	3.5%	3.1%	2.2%	4.8%	0.7%	3.0%	211
Magister	5.9%	8.4%	9.7%	10.1%	6.5%	7.5%	471
Doctorado Presencial	0.16%	0.23%	0.92%	0.00%	1.00%	0.34%	21
Doctorado No Presencial	0.14%	0.04%	0.04%	0.00%	0.13%	0.08%	7
Doctorado	0.30%	0.26%	0.96%	0.00%	1.13%	0.42%	28

Los docentes de colegio público realizan más capacitaciones en educación y más estudios de postítulo. Los de colegio particular subvencionado en cambio tienden a capacitarse menos que los demás en todo, excepto por los magíster. Finalmente los de colegio privados se capacitan más pero realizan menos postítulo

b. Colegio Urbano o Rural al iniciar la capacitación

Tabla A1-10: Capacitación por Ruralidad del Establecimiento

	Rural	Urbano	Total	Obs
Capacitación Educación Presencial	56.9%	56.7%	56.7%	2940
Capacitación Educación No Presencial	19.6%	17.5%	17.6%	901
Capacitación Educación	75.6%	73.4%	73.6%	3841

Postítulo Presencial	12.8%	9.2%	9.5%	398
Postítulo No Presencial	15.1%	11.6%	11.9%	558
Postítulo	27.4%	20.7%	21.4%	956
Magíster Presencial	2.3%	4.3%	4.1%	215
Magíster No Presencial	3.0%	3.4%	3.3%	199
Magíster	5.3%	7.6%	7.4%	414
Doctorado Presencial	0.00%	0.31%	0.28%	15
Doctorado No Presencial	0.00%	0.09%	0.08%	6
				21
Doctorado	0.00%	0.40%	0.36%	

Con este análisis se busca estudiar si los docentes de colegios rurales tienden a realizar más capacitaciones no presenciales y que tan capacitados están en comparación con los docentes de colegios urbanos. Los datos indican que efectivamente los docentes de colegios rurales se capacitan más de forma no presencial pero esta diferencia no es demasiado alta. Con respecto al tipo de capacitación se observa que los docentes de colegios rurales realizan más capacitaciones en educación y postítulos y menos magíster y doctorado.

c. Dependencia en la que Trabaja al Iniciar la Capacitación por Grupo Socioeconómico del Establecimiento

Tabla A1-11: Capacitación por Grupo Socioeconómico del Establecimiento

	A	B	C	D	E	Total	Obs
Capacitación Educación Presencial	47.0%	58.3%	54.4%	58.6%	70.8%	57.8%	2751
Capacitación Educación No Presencial	20.5%	21.2%	18.5%	15.9%	10.5%	17.9%	813
Capacitación Educación	69.9%	77.5%	70.8%	72.4%	80.3%	74.3%	3564
Postítulo Presencial	9.4%	10.9%	10.0%	8.6%	10.1%	10.0%	377
Postítulo No Presencial	12.6%	16.8%	11.7%	11.1%	4.5%	12.1%	509
Postítulo	22.4%	27.4%	21.8%	19.6%	14.6%	22.0%	886
Magíster Presencial	1.7%	4.2%	2.5%	6.6%	6.7%	4.2%	204
Magíster No Presencial	2.5%	3.2%	3.3%	3.9%	3.0%	3.2%	171
Magíster	4.2%	7.4%	5.8%	10.4%	9.6%	7.4%	375
Doctorado Presencial	0.00%	0.07%	0.22%	0.46%	0.94%	0.30%	14
Doctorado No Presencial	0.00%	0.18%	0.05%	0.02%	0.04%	0.07%	5
Doctorado	0.00%	0.25%	0.27%	0.48%	0.98%	0.37%	19

Nota: La Variable grupo socioeconómico se obtiene del Simce para 4 básico, en caso de que no esté se ocupa el Simce de 8vo y luego el de 2do medio. En caso de no tener datos para ninguno de los tres cursos se utiliza el grupo del año anterior o del año siguiente.

El análisis realizado anteriormente parece sugerir que existen características en común entre quienes se capacitan en educación y quienes realizan estudios de postítulo. Un análisis de las correlaciones entre los distintos tipos de capacitaciones indica que existe una correlación significativa entre las capacitaciones en educación y los postítulos. Lo mismo ocurre con los estudios de magíster y doctorado, es más probable que quienes realizan un magíster hagan después un doctorado. Sin embargo, cuando estudiamos la relación entre capacitación-postítulo y magíster-doctorado, los datos sugieren que existen diferencias significativas entre los docentes que se capacitan de uno u otra forma. De hecho se observa que la probabilidad de capacitarse en

educación o realizar un postítulo está correlacionada negativamente con la probabilidad de realizar un magíster o doctorado.

Tabla A1-12: Correlación entre los Distintos Tipos de Capacitaciones

	Training in Education	Postgraduate	Magister	PhD
Training in Education	1			
Postgraduate	0.0804	1		
Magister	0.0464	0.0015	1	
PhD	0.0013	-0.007	0.0423	1

II. Trayectorias Laborales de los Docentes Capacitados

Otro de los puntos que se busca investigar es si existe alguna relación entre las capacitaciones y las trayectorias laborales de los docentes. Para tener una idea general de este tema lo que se hizo fue estudiar la trayectoria laboral del docente desde que inició su capacitación (la más importante) hasta 2009. La siguiente tabla muestra que porcentaje de los docentes se quedaron en el mismo colegio, que porcentaje se cambió de establecimiento, cuantos habían abandonado la docencia en el año 2009 y cuantos estaban fuera de la docencia al iniciar su capacitación y continúan fuera en el 2009.

Los resultados sugieren que un porcentaje alto de los estudiantes de magíster y doctorado abandonan el trabajo docente al empezar sus estudios o estaban fuera al momento de iniciarlos. Además un alto porcentaje de quienes realizan magíster y doctorado se cambia a otro tipo de establecimiento después de comenzar sus estudios. Estos porcentajes son más bajos para quienes realizan postítulos o capacitaciones en educación. De todas formas, sí se observa un alto porcentaje de individuos con postítulo que se cambia entre establecimientos del mismo tipo.

Tabla A1-13: Movilidad Laboral de los Docentes Capacitados

	Stay in the Same School	Move Between Same Type	Move Between Different Type	Exit	Out Out
Capacitación					
Educación	71.4%	13.9%	10.3%	3.66%	0.82%
Postítulo	69.9%	16.2%	10.6%	2.34%	0.97%
Magíster	59.9%	16.9%	14.1%	6.91%	2.17%
Doctorado*	12	3	5	5	3

*Los datos para Doctorado se presentan como número de observaciones y no como porcentaje.

Hemos realizado a su vez algunos análisis expost, es decir sobre la distribución de estos docentes al año 2009 cuando ya han terminado su capacitación. Los resultados indican que ambas tablas son sumamente similares. Si bien, los docentes se cambian de colegio como aparece en la tabla anterior, al año 2009 la distribución de los capacitados era bastante similar a su distribución inicial. Las únicas cifras que cambian son las de docentes que estudian magíster y doctorado, que están en una mayor proporción fuera del sistema.

Tabla A1-14: Dependencia en que Trabajan los Docentes Capacitados 2009

	Public	Voucher	Private	Other	Out	Total	Obs
Capacitación Educación Presencial	53.7%	53.2%	68.8%	59.1%	35.4%	54.2%	3127
Capacitación Educación No Presencial	21.4%	15.3%	8.6%	17.5%	9.2%	16.4%	958
Capacitación Educación	75.1%	68.5%	77.4%	76.6%	44.6%	70.6%	4085
Postítulo Presencial	8.7%	10.0%	10.0%	4.6%	6.2%	9.1%	438
Postítulo No Presencial	17.9%	8.5%	3.4%	11.6%	4.8%	11.3%	608
Postítulo	26.6%	18.4%	13.4%	16.2%	11.0%	20.4%	1046
Magister Presencial	2.1%	5.1%	7.0%	11.4%	7.8%	0.0445	260
Magister No Presencial	3.5%	2.8%	2.8%	4.6%	1.7%	0.0302	211
Magister	5.6%	7.9%	9.8%	16.1%	9.5%	7.5%	471
Doctorado Presencial	0.15%	0.12%	0.77%	0.76%	1.78%	0.34%	21
Doctorado No Presencial	0.14%	0.04%	0.04%	0.00%	0.13%	0.08%	7
Doctorado	0.29%	0.15%	0.80%	0.76%	1.91%	0.42%	28

Adicionalmente estudiamos la relación que existe entre las capacitaciones y los salarios de los docentes. Es de esperar que los docentes capacitados reciban salarios superiores. Al menos para el caso de los docentes que trabajan en colegios municipales el estatuto docente contempla una asignación por perfeccionamiento. Sin embargo, los resultados indican que no existe diferencia entre los salarios de los docentes capacitados en educación y los no capacitados. En el caso de los docentes con postítulo estos ganan significativamente menos que el resto. Lo que podría tener relación con el alto porcentaje de docentes con postítulo que trabajan en colegios públicos y de bajo nivel socioeconómico. En el caso de los Magíster estos docentes ganan significativamente más que el resto y en el caso de los doctorados no está claro, esto probablemente se deba a la escasez de datos.

Tabla A1-14: Salario por Hora en 2009 de los Docentes Capacitados y No Capacitados

	Tiene	No Tiene	Diferencia	Obs
Capacitación Educación Presencial	3248.32 (42.45)	3237.904 (72.63)	10.42 (84.11)	2838
Capacitación Educación No Presencial	3261.308 (64.52)	3240.188 (45.94)	21.12 (79.18)	854
Capacitación Educación	3251.331 (35.87)	3222.823 (112)	28.51 (117.6)	3690
Postítulo Presencial	3017.88 (80.51)	3267.288 (42.92)	-249.4*** (91.15)	396
Postítulo No Presencial	3098.244 (62.66)	3263.543 (44.22)	-165.3** (76.65)	550
Postítulo	3062.816 (49.99)	3292.981 (48.49)	-230.2*** (69.63)	946
Magíster Presencial	3506.141 (105)	3232.12 (41.17)	274.0** (112.6)	213
Magíster No Presencial	3733.626	3227.964	505.7*	185

	(259.37)	(40.083)	(261.8)	
Magíster	3602.503	3215.174	387.3***	398
	(125.43)	(41.66)	(132.0)	
Doctorado Presencial	3749.577	3242.606	507.0*	13
	(301.52)	(39.75)	(292.4)	
Doctorado No Presencial	2900.516	3244.077	-343.6	6
	(555.15)	(39.69)	(508.4)	
Doctorado	3524.796	3242.894	281.9	19
	-301.33	(39.78)	(296.0)	

*Observaciones de docentes capacitados para los que existe información de su salario en 2009

ANEXO 2: LISTA DE VARIABLES DE LA BASE DE DATOS CONSTRUÍDA PARA ESTA INVESTIGACIÓN

Socio Demographic Characteristics

Gender

Age

Experience as a Teacher (number of years working as a teacher, number of jobs they have worked at)

Marital Status

Number of Children

Birth Date of their Children (AGE)

Mother's Education

Family Economic Background

Educational Background

Failed a year at school

NEM

PAA/PSU score

School Education (Type of school attended (night school, municipal, etc))

Undergraduate Education

College Studies in Education

Additional Training

College Selectivity Index (Bascopé and Meckes)

College Belonging to CRUCH

Acreditación

2008 Program Enrollment

2008 University Enrollement

Other Variables (...)

Health Status

Self Reported Health Status (for 2009)

Medical Leaves (Number of Medical Leaves, Length of Medical Leaves)

Labor Market Outcomes and Job Characteristics (Time window 2003-2009)

Contract Type (this variable and the followings consider each school everyone is working at)

Number of Hours of Work (and self-reported overtime for 2009)

Wages

Non Pecuniary Benefits (Tuition, Lunch etc)

Transitions between different schools

Working/Not working

What is the person doing while not working

Job outside School if working at school

Job outside School if not working at school

Grades Taught
Duration of the Teaching Spell

Collective Negotiation

Participation in a Union and or in "Colegio de Profesores" (only for 2009)

Other information (Some of the variables have a lot of missing data)

From SIMCE Data Base:

Socio Economic Status of the School (2M, 4B, 8B)
Number of Students that took SIMCE test
SIMCE, School Math Average Score, some years (2M,4B, 8B)
SIMCE, School Language Average Score, some years (2M,4B, 8B)
SIMCE Reading Comprehension Score, some years (4B)

From IVE Data Base (a lot of missing data):

IVE index
IVE SINAE index

From SNED Data Base:

SNED index
Winner Schools
6 SNED indicators
Prize size

From TEACHER Data Base:

Number of Teachers per School (by type of teacher) Panel Data
Number of Hours Worked per Type of Teacher in Each School

From Tipo de Enseñamiento Data Base:

Type of instruction of the school (HC, Técnica Profesional, Adultos, Niños Etc)

From MATRICULA Data Base:

Enrollment of Pre School, Elementary, High School Humanista Científico, Técnico Profesional, Special Children (and Adult) by gender

From Financiamiento Data Base:

School Total Income
Average Tuition Fee by Student
Enrollment

From JEC Data Base:

Program starting date by grade and school

From ENVAE Data Base:

6 Violence Index (only 2007, almost 500 observations)

From Evaluación Docente Data Base:

Autoevaluación, Par, Referencia Terceros and Portafolio Score

Average Score Instrumentos de Evaluación

Average Scores Dimension A to H

Final Evaluation Before and After Municipal Comission

ANEXO 3: PROBLEMAS METODOLÓGICOS PARA EL COMPUTO DE LAS TRANSICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES.

En las encuestas ELD 2005 y 2009 hay varias maneras de computar las transiciones laborales de los docentes. Desafortunadamente, dependiendo de la variable que se utilice la cantidad de transiciones cambia de manera importante. Por lo tanto, con el objetivo de explicitar este problema y transparentar la manera en que se construyeron las transiciones, este anexo muestra la magnitud del problema y explica cómo se solucionó. En el resto del anexo se da más detalles de las variables involucradas, luego se muestra las diferencias entre los criterios y finalmente se explica cómo se computaron las transiciones en el trabajo.

1) ¿Cómo clasificar una transición laboral usando la ELD?

Hay tres variables que permiten establecer que un docente se cambió de trabajo usando la encuesta ELD 2005-2009: 1) la dependencia administrativa de su trabajo, 2) el rbd de su trabajo y 3) la respuesta a la pregunta: ¿Siguió trabajando en este establecimiento el año siguiente? Si los datos fuesen perfectamente coherentes se esperaría que un docente que se trabaja en un año en un colegio municipal y al año siguiente en un particular subvencionado (variable 1) reporte un rbd distinto para su lugar de trabajo durante esos años (variable 2) y diga que en el año posterior dejó de trabajar en ese establecimiento (variable 3). Sin embargo, en un número importante de casos este no ocurre.

Cuando las variables no coinciden, no es evidente determinar qué variable está en lo correcto. A continuación, se muestra el orden de magnitud de los errores que acarrearán las distintas medidas de transiciones. Antes de continuar, nótese que en cuanto a la movilidad docente, este problema solamente es relevante para la movilidad entre colegios y no la movilidad hacia dentro y fuera del sistema educacional.

2) ¿Qué tan distintas serían las transiciones usando distintos criterios?

En la tabla A, se muestran las transiciones laborales entre dos años consecutivos computadas usando tres criterios distintos. En el panel A, las transiciones entre trabajos se construyen usando la respuesta a la pregunta: ¿Siguió trabajando en este establecimiento el año siguiente? y la variable dependencia administrativa del trabajo principal. En el panel B, las transiciones entre trabajos se construyeron usando el rbd de los colegios y la variable dependencia administrativa. Finalmente, en el panel C se muestra el criterio utilizado en el trabajo. Este será explicado más abajo. Nótese que la última columna del panel C contiene la misma información que la última fila de la tabla 4.

Table A - Year-to-Year Transitions of Staff Members by Year

Panel A - Criterion for computing transitions that uses the variable type of school and the answer to "Did you stay in that school the following year?"								
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total	Total Without 2004
Stay in the Same School	91.1%	90.0%	91.2%	91.4%	90.3%	91.3%	90.9%	91.0%
Move Between the Same Type of Schools	5.6%	5.9%	4.6%	4.7%	5.4%	4.5%	5.1%	4.9%
Move Between Different Type of Schools	2.3%	2.7%	2.4%	2.4%	2.7%	2.0%	2.4%	2.4%
Exit	0.9%	1.4%	1.8%	1.6%	1.6%	2.3%	1.6%	1.7%
Panel B - Criterion for computing transitions that uses the variable type of school and the school code								
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total	Total Without 2004
Stay in the Same School	90.5%	79.3%	90.3%	90.2%	89.1%	89.2%	88.1%	89.9%
Move Between the Same Type of Schools	6.0%	14.8%	5.2%	5.5%	6.3%	5.7%	7.2%	5.7%
Move Between Different Type of Schools	2.5%	4.4%	2.7%	2.8%	3.0%	2.8%	3.0%	2.7%
Exit	0.9%	1.4%	1.8%	1.6%	1.6%	2.3%	1.6%	1.7%
Panel C - Criterion for computing transitions that uses all the variables and corrects for data sets mismatch								
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total	Total Without 2004
Stay in the Same School	90.5%	89.9%	90.2%	90.2%	89.0%	89.2%	89.8%	89.8%
Move Between the Same Type of Schools	6.0%	5.8%	5.2%	5.5%	6.3%	5.7%	5.7%	5.7%
Move Between Different Type of Schools	2.6%	2.9%	2.8%	2.8%	3.1%	2.9%	2.8%	2.8%
Exit	0.9%	1.4%	1.8%	1.6%	1.6%	2.3%	1.6%	1.7%

Notes: (1) Weighted Estimates

La movilidad laboral de los profesores presenta dos grandes diferencias y una similitud entre los dos primeros criterios. En efecto, la primera y gran diferencia entre los criterios es lo que sucede en el año 2004. El criterio rbd muestra un comportamiento muy distinto al resto de los años en cuanto hay más del doble de transiciones entre colegios de la misma dependencia administrativa comparado con el resto de los años y hay muchas más transiciones entre colegios de distinta dependencia administrativa. Es fácil imaginar que esta discrepancia se debe a la estructura de las encuestas ELD 2005 y 2009. De acuerdo a información que nos fue entregada por Microdatos, los RBD de la ELD 2009 fueron hechos clasificando los colegios con los RBD de los colegios en el 2009. Mientras que en el 2005, se utilizaron otros rbd. Luego, eso podría originar cambios ficticios de colegios en donde lo que realmente sucede es que se cambió código para denominar algunos colegios y no que el entrevistado se cambió de establecimiento.

La segunda gran diferencia entre los dos primeros criterios es que, independiente de si se considera el año 2005, el criterio de RBD muestra una 16% más de transiciones entre el mismo tipo de colegio. No es evidente saber cuál es el motivo detrás de esta diferencia. En ambos casos se trata de evidencia auto reportada por el encuestado. Por otro lado, la similitud entre ambos criterios es que se reporta la misma cantidad de transiciones entre colegios de distinta dependencia administrativa cuando se ignora el año 2004. Con esta información en mente, se creó una variable que recoge un poco de ambos criterios. Luego, a continuación se explica el criterio utilizado en las tablas de esta investigación.

3) Explicación del criterio utilizado

Para hacerse cargo de la primera diferencia entre criterios, es decir, el problema con las transiciones del 2004 al 2005, se optó por definir las transiciones en ese periodo usando el primer criterio. Esto se puede ver al comparar las transiciones entre colegio en el 2004⁵⁶. Luego, para hacerse cargo de la segunda diferencia, es decir, la diferencia entre transiciones de colegios de la misma dependencia, se optó por utilizar los rbd para computar las transiciones. Para tomar esta decisión se consideró el hecho de que las transiciones entre el 2003 y 2004, son más parecidas a las transiciones subsiguientes (no se miran las del 2004 ya que son problemáticas) en el caso del criterio 2 que en el caso del criterio 1. En el criterio 2, siempre las transiciones son del orden del 6%. Luego, parece ser más confiable el criterio 2 debido a que las magnitudes son más parecidas en las distintas encuestas (obviando el 2004). Ciertamente es difícil poder discriminar entre ambos criterios⁵⁷ excepto en el año 2004. De acuerdo a la tabla A, es bastante claro que las transiciones usando rbd para ese año corresponden a problemas de las encuestas y no a cambios en la realidad docente.

⁵⁶ En realidad se usó un criterio de rbd corregido por la pregunta sobre la permanencia en el colegio. Por eso los números son casi idénticos pero no exactamente iguales.

⁵⁷ Se intentó analizar los cambios de las comunas de los establecimientos asociadas a cada criterio sin encontrar ninguna diferencia importante.

ANEXO 4: Pauta de Entrevista Cualitativa

Antecedentes generales

Sociodemográficos

Edad:

Educación media

Tipo de establecimiento: Municipal/ Part. Subve./Part. Pagado

Educación superior

Puntaje PAA/PSU:

Institución superior en que estudió pedagogía:

Tipo de estudio: básico/ media

Experiencia laboral

Años de experiencia laboral

Tipo de establecimiento en que trabaja actualmente

Cargo:

Nivel en que enseña:

Entrevista

1. ¿Por qué elegiste estudiar pedagogía?
2. Cuéntame sobre tu experiencia laboral, ¿cuál fue el primer colegio en el que trabajaste?
3. ¿Por qué ingresaste a ese establecimiento?
4. ¿Consideraste como posibilidad trabajar en otro tipo de establecimiento? ¿Por qué?
5. ¿Cómo fue el proceso de búsqueda de tu primer trabajo?
6. ¿A cuántos establecimientos postulantes antes de ingresar al definitivo?
7. ¿Por qué postulantes a esos establecimientos?
8. Actualmente, ¿en qué aspectos del establecimiento te fijas para seleccionar donde trabajar?
9. ¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para ti? (Mencionar los tres más importantes)
10. ¿Cómo fue la experiencia del primer trabajo? ¿Se cumplieron tus expectativas? ¿Por qué?
¿Qué fue lo que más te gustó de ese trabajo y que fue lo que menos te gustó? ¿Cómo eran las condiciones laborales?
11. ¿Por qué dejaste de trabajar en dicho establecimiento?
12. En caso de que fue despedido, ¿habrías seguido trabajando en ese establecimiento si hubieras tenido la opción de seguir?
13. ¿A dónde trabajaste posteriormente?
14. ¿Por qué razón ingresaste a trabajar en dicho lugar?

15. ¿Cómo fue la experiencia en ese lugar de trabajo? ¿Se cumplieron tus expectativas? ¿Por qué? ¿Qué fue lo que más te gustó de ese trabajo y que fue lo que menos te gustó? ¿Cómo eran las condiciones laborales?
16. *(Sólo para los que se han trabajado en establecimiento de NSE alto y bajo)*. Dado que has trabajado tanto en establecimientos de NSE bajo como de NSE alto, ¿qué ventajas y desventajas percibes en trabajar en uno u en otro tipo de establecimiento?
17. Ahora te voy a preguntar en relación a tu futuro laboral, ¿Cuáles son tus proyecciones laborales? ¿Dónde te imaginas trabajando en 5 años más? ¿Por qué?
18. ¿Desempeñando qué cargo? ¿Por qué?
19. ¿Durante tus años laborales ha habido períodos en que has dejado de trabajar como docente? ¿Por qué? ¿Qué has hecho durante dicho período?
20. ¿Por qué motivos volviste a trabajar como docente?

Preguntas particulares

A. Docentes que se trasladan de establecimientos de NSE alto a NSE bajo

21. ¿Estás interesado/a de volver a trabajar en un establecimiento de NSE alto? ¿Por qué?
22. Actualmente la mayoría de los jóvenes que estudian pedagogía y se han destacados académicamente optan por trabajar en establecimientos particular pagados, ¿qué crees que debiera ser el gobierno para que estos jóvenes opten por trabajar en establecimientos vulnerables?

B. Docentes que se trasladan de establecimientos de NSE bajo a NSE alto

23. ¿Estás interesado/a de volver a trabajar en un establecimiento de NSE bajo? ¿Por qué?
24. ¿Qué condiciones deberían cambiar para que te interesara volver a trabajar en establecimientos de NSE bajo?
25. ¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para ti? (Mencionar los tres más importantes)
26. Actualmente la mayoría de los jóvenes que estudian pedagogía y se han destacados académicamente optan por trabajar en establecimientos particular pagados, ¿qué crees que debiera ser el gobierno para que estos jóvenes opten por trabajar en establecimientos vulnerables?

B. Docentes que se trasladan de establecimientos de NSE alto a NSE alto

27. ¿Cuál crees que es la diferencia entre trabajar en un establecimiento particular pagado y uno de nivel socio económico bajo, ya sea municipal o particular subvencionado?
28. ¿Estás interesado/a en trabajar alguna vez en un establecimiento de NSE bajo? ¿Por qué?

29. ¿Qué condiciones deberían cambiar para que te interese trabajar en establecimientos de NSE bajo?
30. ¿Cuál de todos estos elementos son los más importantes para ti? (Mencionar los tres más importantes)
31. Actualmente la mayoría de los jóvenes que estudian pedagogía y se han destacados académicamente optan por trabajar en establecimientos particular pagados, ¿qué crees que debiera ser el gobierno para que estos jóvenes opten por trabajar en establecimientos vulnerables?

ANEXO 5: Categorías de codificación

I. Motivación para estudiar pedagogía

- a. Vocación
 - i. Inicio de la vocación
 - 1. Desde la niñez
 - 2. Adolescencia
 - 3. Adulthood
 - ii. Dificultades para encontrar la vocación
 - 1. Falta de orientación en los establecimientos escolares
 - 2. Poca valoración social de la profesión docente
 - iii. Características de la vocación
 - 1. Habilidad e interés para enseñar lo que les gusta
 - 2. Habilidad e interés por trabajar con niños o jóvenes
 - 3. Permite trascender en el mundo
 - a. Forma a nuevas generaciones
 - b. Mecanismo para superar la pobreza
- b. Permite estar más tiempo con la familia

II. Características del proceso de búsqueda de trabajo

- a. Descripción general del proceso
 - i. El proceso ha sido fácil
 - 1. Descripción de este proceso
 - a. Han encontrado trabajo en periodos cortos de tiempo
 - b. Han sido seleccionados en los colegios en los cuales desean trabajar
 - 2. Motivos por los que ha sido fácil el proceso
 - a. Se estudió en universidades tradicionales, valoradas socialmente.
 - b. Se estudió en colegios particulares pagados de prestigio
 - c. El género, en el caso de los hombres.
 - ii. El proceso ha sido difícil
 - 1. Descripción de este proceso
 - a. Existen pocas posibilidades de negociar las condiciones de trabajo.
 - 2. Motivos por los que ha sido difícil el proceso
 - a. Existe sobreoferta de docentes en la especialidad que se estudió.
- b. Principales mecanismos que utilizan para buscar trabajo
 - i. Los que postulan sólo a establecimientos particular pagados
 - 1. Redes de contacto
 - a. Compañeros de universidad
 - b. Familiares
 - c. Amigos cercanos
 - ii. Los que han trabajado alguna vez en establecimientos de NSE bajo
 - 1. Redes de contacto
 - a. Compañeros de universidad
 - b. Familiares
 - c. Amigos cercanos

2. Mandar curriculum a avisos de trabajo en medios escritos
 - a. Diarios
 - b. Internet
 3. A través de la universidad
- c. Razones o criterios que utilizan para postular y para seleccionar los establecimientos en los que trabajan
- i. Razones y criterios compartidos por todos los docentes
 1. Características de estos criterios
 - a. No se modifican mayormente durante las trayectorias laborales.
 - b. No existen mayores diferencias entre los docentes de educación básica y media.
 - c. Se observan algunas diferencias entre hombres y mujeres.
 - i. Mujeres mayor importancia a que la jornada laboral sea corta y que el hogar esté cerca del establecimiento
 2. Descripción de estos criterios
 - a. Buscan trabajar en un “buen colegio”
 - i. Buenos resultados académicos
 - ii. Buen equipo de trabajo
 - iii. Buen clima laboral
 - iv. Alumnos motivados y respetuosos
 - v. Entrega oportunidades para capacitarse
 - vi. Proyecto educativo motivante
 - vii. Se trabaja en el mismo nivel en que se fue formado
 - b. Buscan buenas condiciones laborales
 - i. Buenos salarios
 - ii. Jornada de trabajo no excesiva
 - iii. Cercanía del establecimiento con el hogar
 - ii. Criterios y razones utilizados por aquellos que postulan o trabajan en particulares pagados
 1. Criterios
 - a. Mejores condiciones laborales en relación a los NSE bajo
 - i. Más altas remuneraciones por hora
 - ii. Menor jornada laboral
 - iii. Más cercanía entre el establecimiento y sus hogares
 - b. Ventajas en las características de estos colegios que facilita trabajo como docente, en relación a los de NSE bajo
 - i. Número de alumnos por cursos es menor
 - ii. Mejor infraestructura
 2. Razones
 - a. Establecimientos son similares a los que estos docentes estudiaron
 - i. Genera mayor comodidad, confianza y seguridad
 - b. Sus compañeros con características similares a las de ellos trabajan en particulares pagados
 - c. No están dispuestos a asumir sacrificio de trabajar en establecimientos de NSE bajo, pese a que reconocen el beneficio social de hacerlo.
 - d. Mala experiencia de trabajo en la práctica en establecimientos de NSE bajo
 - i. Poco apoyo de las familias al proceso educativo de sus hijos

- ii. Ambiente de trabajo poco estimulante
- iii. Criterios y razones utilizados por aquellos que postulan o trabajan en establecimientos de NSE bajo
 - 1. Criterios
 - a. Que sea un “buen colegio”
 - i. Buenos resultados académicos
 - ii. Buena clima laboral
 - 2. Razones
 - a. Les permite ser coherentes con su vocación de contribuir a superar la pobreza.
 - i. Poder transmitir su experiencia de vida y motivar a estudiantes a ingresar a la educación superior
 - b. Representa un desafío mayor
 - i. El establecimiento tiene que compensar las carencias de sus hogares asociados a que sus padres tienen menor nivel educacional y menores ingresos.
 - ii. Tiene que trabajar con menores recursos
 - 1. Materiales
 - 2. Infraestructura.
 - c. Existe mayor respeto a los docentes en relación a los particulares pagados, tanto por los alumnos como por los apoderados
 - d. Porque ampliaron los criterios de selección de los establecimientos a los que postular

III. Trayectoria laboral de los docentes

- a. Primera experiencia laboral
 - i. Evaluación de dicha experiencia
 - 1. Implicó mucho aprendizaje
 - 2. Difícil y compleja
 - ii. Razones por las que fue experiencia difícil
 - 1. Falta mejor preparación en la universidad para enfrentarse al aula, más aún en contextos complejos como los de NSE bajo
 - 2. Falta proceso de inducción en los colegios y mayor apoyo a los trabajadores nuevos
 - a. El iniciar el primer trabajo realizando reemplazos facilita proceso de inducción
 - 3. Para los docentes de media existe poca diferencia de edad con los alumnos
 - 4. Dificultad para validarse ante los pares por ser muy jóvenes
- b. Razones por las que se han cambiado de establecimiento
 - i. Razones por las que se cambian de NSE bajo
 - 1. Principalmente bajas remuneraciones
 - 2. Mal liderazgo del director
 - 3. Mal clima laboral
 - 4. Exceso de burocracia
 - 5. Falta de apoyo a la labor docente
 - 6. Extensa jornada laboral
 - 7. No tener posibilidades de ascenso
 - 8. Cambio de domicilio

- ii. Razones por las que se cambian de NSE alto
 - 1. Principalmente cambio de domicilio
 - 2. Se sienten poco desafiadas, necesidad de trabajar en contextos más complejos

- c. Proyecciones laborales
 - i. Se proyectan trabajando en aula en los establecimientos en que actualmente están
 - 1. Ocurre principalmente en los docentes que trabajan en establecimientos particular pagados
 - a. Debido a buenas condiciones laborales
 - 2. En los establecimientos de NSE bajo
 - a. Debido a fuerte compromiso con el proyecto educativo
 - 3. Se proyectan con mayores responsabilidades y menos horas de clases.
 - ii. Si bien quieren continuar trabajando en aula, se proyectan en otro establecimiento
 - 1. Cambiarse de NSE bajo a alto
 - a. Obtener mejores remuneraciones
 - b. Menor jornada de trabajo
 - c. Mayor posibilidad de innovar
 - 2. Cambiarse de NSE alto a NSE alto
 - a. Busca alumnos con buena disciplina e interés por aprender.
 - b. Colegio más cerca de su casa
 - 3. Se proyectan trabajando pocas horas en aula
 - iii. Se proyectan trabajando fuera del aula
 - 1. Trabajo vinculado a educación pero a nivel de políticas públicas o en cargos directivos en los establecimientos de NSE bajo
 - a. Compuesto principalmente por los docentes que les motiva trabajar en establecimientos de NSE bajo.
 - b. Les permiten contribuir a trabajar por mejorar la educación de los más pobres
 - c. Es una alternativa a las bajas remuneraciones asociadas al trabajo de aula de los establecimientos municipales o particular subvencionados.
 - d. Vinculados al aula, para no perder perspectiva
 - 2. Poder especializarse más en su área
 - a. En los colegios siente limitado poder lograr aquello.

IV. Condiciones que deberían cambiar para incentivar a que jóvenes con alto puntaje en la PSU trabajen en establecimientos de NSE bajo

- i. Cambiar las condiciones laborales y que se asemejen a las de los particulares pagados
 - 1. Mejorar incentivo económico: mejorar sueldo
 - 2. Entregar posibilidad de capacitación
 - 3. Mejorar calidad de los docentes
 - 4. Mejorar trabajo en equipo
 - 5. Mejorar equipos directivos
 - 6. Mejorar condiciones materiales
- ii. Formación inicial debe incentivar a trabajar en estos establecimientos
 - 1. Falta que entregue información sobre dichos establecimientos
 - 2. Falta que entregue herramientas para trabajar en dichos contextos

3. Incentivar a trabajar en dichos establecimientos por el aporte social que genera, en relación a superación de la pobreza

ANEXO 6: TABLAS ANEXOS

Tabla A.1 Probabilidad de Entrar a Trabajar (Primer Trabajo) a Cada tipo de Dependencia (Logit Multinomial Efectos Marginales)

	Municipal	Subvencionado	Particular
Mujer	-0.0856 (0.0648)	0.0850 (0.120)	0.000647 (0.0796)
Soltero/a	-0.0233 (0.159)	0.0266 (0.250)	-0.00322 (0.396)
Número de Hijos	-0.00624 (0.0641)	0.00660 (0.0660)	-0.000356 (0.0437)
Tiene Hijos	0.0617 (0.107)	-0.0614 (0.120)	-0.000274 (0.0338)
Experiencia(1)	0.00399 (0.0568)	-0.00499 (0.0853)	0.000996 (0.122)
Experiencia2(1)	0.000368 (0.00413)	-0.000280 (0.00770)	-8.86e-05 (0.0109)
Rinde PAA/PSU	0.185 (0.144)	-0.184 (0.165)	-0.000209 (0.0260)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.0895 (0.0701)	0.0868 (0.297)	0.00271 (0.332)
Estudios Superiores en Educación(2)	-0.238 (1.340)	0.256 (0.847)	-0.0177 (2.144)
Estudios Superiores en Otra Area(2)	-0.160 (0.257)	0.164 (0.306)	-0.00397 (0.489)
Estudia en Universidad Acreditada	0.0783 (0.0605)	-0.0777 (0.118)	-0.000646 (0.0794)
Estudios Vespertinos(3)	-0.000956 (0.0795)	0.000335 (0.0908)	0.000621 (0.0763)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	-0.104 (0.520)	0.119 (0.957)	-0.0144 (1.466)
Estudios en Párvulo	-0.120 (0.267)	0.123 (0.283)	-0.00305 (0.375)
Estudios en Básica	-0.0857 (0.237)	0.0784 (0.688)	0.00733 (0.896)
Estudios en Media	-0.144 (0.322)	0.133 (1.025)	0.0109 (1.330)
Estudia Colegio Subvencionado(4)	-0.122** (0.0499)	0.120 (0.257)	0.00207 (0.254)
Estudia Colegio Particular(4)	-0.104 (1.028)	0.0700 (3.067)	0.0344 (4.092)
Estudia Colegio Otro(4)	0.0735 (0.934)	-0.0905 (1.152)	0.0170 (2.057)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.00318 (0.0610)	0.00251 (0.0785)	0.000668 (0.0820)
Repite Enseñanza Media	0.0533 (0.123)	-0.0508 (0.242)	-0.00254 (0.312)
Capacitación Educación	-0.00761 (0.0992)	0.00946 (0.153)	-0.00185 (0.227)
Postitulo	0.0243 (0.0954)	-0.0255 (0.101)	0.00114 (0.140)
Magíster	-0.0869 (0.0929)	0.0844 (0.293)	0.00250 (0.306)
Doctorado	0.202 (0.440)	-0.196 (0.584)	-0.00559 (0.681)
Observaciones	550	550	550

Notas:(1) Experiencia se refiere a experiencia como docente.(2)Categoría base no tiene estudios.(3)Categoría base estudia en modalidad diurna.(4)Categoría base estudia en colegio municipal.La estimación incluye controles por: edad, edad al cuadrado, nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo básica media CH y media TP) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas son: muy mala, mala, buena o muy buena). Además se incluyen efectos fijos por años. Errores estándar en paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla A.2 Probabilidad de Trabajar en Cada tipo de Dependencia en 2009 (Logit Multinomial Efectos Marginales)

	Municipal (1)	Subvencionado (2)	Particular (3)
Mujer	0.0156 (0.0216)	0.0168 (0.0213)	-0.0324** (0.0130)
Soltero/a	0.0141 (0.0240)	0.0250 (0.0237)	-0.0391*** (0.0112)
Número de Hijos	-0.00798 (0.0114)	-0.00579 (0.0114)	0.0138** (0.00586)
Tiene Hijos	0.0378 (0.0289)	0.00154 (0.0291)	-0.0393** (0.0182)
Experiencia(1)	-0.0151*** (0.00549)	0.00961* (0.00555)	0.00547 (0.00350)
Experiencia2(1)	0.000398*** (0.000136)	-0.000395*** (0.000140)	-3.21e-06 (8.75e-05)
Rinde PAA/PSU	0.0787** (0.0362)	0.0296 (0.0407)	-0.108*** (0.0393)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.112*** (0.0199)	0.0396* (0.0205)	0.0726*** (0.0133)
Estudios Superiores en Educación(2)	0.0576 (0.0491)	-0.0562 (0.0503)	-0.00143 (0.0283)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	-0.0912 (0.0634)	0.0143 (0.0688)	0.0769 (0.0623)
Estudia en Universidad Acreditada	-0.0583*** (0.0181)	0.0431** (0.0181)	0.0152 (0.00964)
Estudios Vespertinos(3)	0.0661** (0.0330)	-0.0504 (0.0320)	-0.0156 (0.0178)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	-0.0126 (0.0307)	0.0741** (0.0310)	-0.0615*** (0.0140)
Estudios en Párvulo	-0.111** (0.0468)	0.148*** (0.0476)	-0.0361 (0.0235)
Estudios en Básica	-0.0122 (0.0343)	0.0585* (0.0337)	-0.0463*** (0.0159)
Estudios en Media	-0.203*** (0.0326)	0.116*** (0.0331)	0.0871*** (0.0207)
Estudia Colegio Subvencionado(4)	-0.126*** (0.0199)	0.129*** (0.0203)	-0.00348 (0.0119)
Estudia Colegio Particular(4)	-0.135*** (0.0231)	-0.101*** (0.0248)	0.236*** (0.0228)
Estudia Colegio Otro(4)	-0.0170 (0.0637)	0.0361 (0.0637)	-0.0191 (0.0327)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.00283 (0.0197)	-0.0105 (0.0193)	0.00769 (0.0104)
Repite Enseñanza Media	0.0186 (0.0280)	-0.00418 (0.0284)	-0.0144 (0.0153)
Capacitación Educación	0.0653*** (0.0184)	-0.0935*** (0.0185)	0.0282*** (0.00946)
Postitulo	0.156*** (0.0215)	-0.102*** (0.0210)	-0.0540*** (0.00959)
Magister	-0.0759** (0.0328)	0.0339 (0.0327)	0.0420** (0.0201)
Doctorado	0.0674 (0.153)	-0.127 (0.142)	0.0599 (0.0893)
Observaciones	4,332	4,332	4,332

Notas: (1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. (2) Categoría base no tiene estudios. (3) Categoría base estudia en modalidad diurna. (4) Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad al cuadrado, nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo básica media CH y media TP) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena). Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla A.3 Probabilidad de Trabajar en Cada tipo de Dependencia en año 2009 (Multinomial Logit)

	Enseña Párvulo			Enseña Básica			Enseña Media TP		Enseña Media Humanista Científica		
	Municipal (4)	P.Subvencionado (5)	Particular (6)	Municipal (7)	P.Subvencionado (8)	Particular (9)	Municipal (10)	P.Subvencionado (11)	Municipal (13)	P.Subvencionado (14)	Particular (15)
Mujer	0.0756 (1.566)	0 (0)	12.23 (1,382)	-0.426*** (0.159)	0 (0)	0.518*** (0.198)	0.0605 (0.233)	0 (0)	0.283* (0.146)	0 (0)	-0.195 (0.179)
Soltero/a	0.351 (0.223)	0 (0)	-0.205 (0.309)	-0.0588 (0.169)	0 (0)	-0.602** (0.235)	-0.0861 (0.322)	0 (0)	-0.296 (0.197)	0 (0)	-0.601** (0.259)
Número de Hijos	-0.123 (0.108)	0 (0)	0.203 (0.134)	0.124 (0.0837)	0 (0)	0.131 (0.107)	0.0260 (0.141)	0 (0)	-0.146 (0.0973)	0 (0)	0.0646 (0.111)
Tiene Hijos	0.557** (0.280)	0 (0)	-0.338 (0.371)	-0.128 (0.214)	0 (0)	-0.351 (0.286)	0.157 (0.366)	0 (0)	0.0326 (0.244)	0 (0)	-0.370 (0.302)
Experiencia(1)	-0.0113 (0.0659)	0 (0)	0.125 (0.101)	-0.122*** (0.0370)	0 (0)	0.0474 (0.0603)	-0.0756 (0.0624)	0 (0)	0.0215 (0.0475)	0 (0)	-0.0285 (0.0632)
Experiencia ² (1)	0.000597 (0.00172)	0 (0)	-0.00277 (0.00264)	0.00316*** (0.000934)	0 (0)	0.000729 (0.00154)	0.00259* (0.00154)	0 (0)	-0.000133 (0.00115)	0 (0)	0.00253 (0.00158)
Rinde PAA/PSU	0.162 (0.570)	0 (0)	-0.854 (0.660)	0.398 (0.252)	0 (0)	-0.580 (0.399)	-0.165 (0.397)	0 (0)	-0.0611 (0.379)	0 (0)	-1.048** (0.486)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.238 (0.231)	0 (0)	0.709*** (0.257)	-0.224 (0.171)	0 (0)	0.743*** (0.182)	-0.651*** (0.249)	0 (0)	-0.433*** (0.154)	0 (0)	0.297 (0.182)
Estudios Superiores en Educación(2)	0.407 (0.583)	0 (0)	-0.0373 (0.609)	0.375 (0.348)	0 (0)	0.442 (0.477)	0.0642 (0.523)	0 (0)	0.157 (0.520)	0 (0)	0.0653 (0.673)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	-0.0390 (1.148)	0 (0)	-0.447 (1.131)	-0.106 (0.787)	0 (0)	1.641** (0.803)	-0.356 (0.541)	0 (0)	0.0625 (0.631)	0 (0)	-0.0286 (0.840)
Estudia en Universidad Acreditada	-0.433** (0.170)	0 (0)	-0.357 (0.224)	-0.0706 (0.134)	0 (0)	0.257 (0.188)	-0.218 (0.229)	0 (0)	-0.258* (0.148)	0 (0)	0.316 (0.200)
Estudios Vespertinos(3)	-0.143 (0.315)	0 (0)	0.266 (0.412)	0.371 (0.236)	0 (0)	-0.386 (0.390)	-0.0275 (0.322)	0 (0)	0.436 (0.296)	0 (0)	-0.0128 (0.393)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	-0.650** (0.324)	0 (0)	-0.721 (0.556)	-0.0281 (0.188)	0 (0)	-0.769** (0.355)	-0.725** (0.363)	0 (0)	0.0632 (0.333)	0 (0)	-1.666** (0.770)
Estudios en Párvulo	-0.183 (0.604)	0 (0)	-1.737** (0.688)	-0.623** (0.279)	0 (0)	-0.203 (0.353)	-1.534* (0.835)	0 (0)	-0.122 (1.078)	0 (0)	-0.333 (1.560)
Estudios en Básica	-0.432 (0.479)	0 (0)	-1.889** (0.922)	-0.120 (0.224)	0 (0)	-0.477* (0.250)	-0.849 (0.555)	0 (0)	-0.242 (0.313)	0 (0)	-0.0824 (0.390)

Estudios en Media	-0.450	0	-0.00262	-1.017***	0	0.742***	-0.454	0	-0.381	0	0.0182
	(1.052)	(0)	(1.190)	(0.235)	(0)	(0.260)	(0.368)	(0)	(0.311)	(0)	(0.422)
Estudia Colegio P.Subvencionado(4)	-0.279	0	-0.189	-0.444***	0	-0.220	-1.114***	0	-0.829***	0	-0.375*
	(0.196)	(0)	(0.279)	(0.153)	(0)	(0.213)	(0.272)	(0)	(0.179)	(0)	(0.221)
Estudia Colegio Particular(4)	0.0108	0	1.903***	-0.163	0	1.797***	-0.597	0	-0.0962	0	1.051***
	(0.238)	(0)	(0.245)	(0.209)	(0)	(0.207)	(0.380)	(0)	(0.229)	(0)	(0.238)
Estudia Colegio Otro(4)	0.796	0	-0.0802	-0.285	0	-0.161	-0.879	0	0.0105	0	-0.199
	(0.675)	(0)	(1.268)	(0.500)	(0)	(0.635)	(0.710)	(0)	(0.521)	(0)	(0.690)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.214	0	-0.0332	-0.144	0	0.0868	0.00634	0	0.146	0	0.158
	(0.183)	(0)	(0.234)	(0.146)	(0)	(0.179)	(0.260)	(0)	(0.158)	(0)	(0.192)
Repite Enseñanza Media	0.191	0	-0.394	-0.174	0	-0.290	0.696*	0	0.0571	0	-0.0107
	(0.283)	(0)	(0.405)	(0.190)	(0)	(0.296)	(0.370)	(0)	(0.242)	(0)	(0.332)
Capacitación Educación	0.457**	0	-0.0475	0.639***	0	0.753***	0.136	0	0.0761	0	0.600***
	(0.195)	(0)	(0.242)	(0.137)	(0)	(0.189)	(0.242)	(0)	(0.146)	(0)	(0.198)
Postitulo	0.503**	0	-0.187	0.598***	0	-0.416*	0.777**	0	0.504***	0	-0.554*
	(0.212)	(0)	(0.304)	(0.135)	(0)	(0.215)	(0.335)	(0)	(0.191)	(0)	(0.288)
Magíster	-0.268	0	0.170	-0.221	0	0.192	-0.0442	0	-0.325	0	0.424*
	(0.432)	(0)	(0.496)	(0.261)	(0)	(0.281)	(0.397)	(0)	(0.253)	(0)	(0.257)
Doctorado				1.224	0	-13.94			0.109	0	1.076
				(1.303)	(0)	(1,326)			(0.840)	(0)	(0.795)
Constante	-2.660	0	-19.48	-0.841	0	-1.127	-1.226	0	1.336	0	-5.542*
	(3.352)	(0)	(1,672)	(1.755)	(0)	(2.680)	(2.808)	(0)	(2.097)	(0)	(2.914)
Observaciones	955	955	955	1,676	1,676	1,676	449	449	1,248	1,248	1,248

Notas:(1) Experiencia se refiere a experiencia como docente.(2)Categoría base no tiene estudios.(3)Categoría base estudia en modalidad diurna.(4)Categoría base estudia en colegio municipal.La estimación incluye controles por: edad, edad al cuadrado y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas son: muy mala, mala, buena o muy buena). Además se incluyen efectos fijos por años. Errores estándar en paréntesis.*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla A.4 Nivel de Rotación Según Características del Docente (Poisson)

	Enseña Párvulo en 2009 (1)	Enseña Básica en 2009 (2)	Enseña Media TP en 2009 (3)	Enseña Media HC en 2009 (4)
Mujer	-0.691 (1.066)	-0.138 (0.0846)	-0.651*** (0.180)	-0.157** (0.0794)
Soltero/a	-0.141 (0.140)	-0.0519 (0.0953)	-0.0326 (0.228)	-0.0171 (0.105)
Número de Hijos	0.00704 (0.0707)	-0.0630 (0.0488)	-0.0812 (0.123)	-0.0163 (0.0565)
Tiene Hijos	0.0750 (0.176)	0.128 (0.122)	0.134 (0.278)	0.0654 (0.135)
Experiencia(1)	-0.0457 (0.0407)	-0.0563*** (0.0202)	-0.0315 (0.0505)	-0.0864*** (0.0242)
Experiencia ² (1)	-0.000832 (0.00122)	0.000196 (0.000551)	-0.00159 (0.00147)	0.00105* (0.000637)
Rinde PAA/PSU	0.385 (0.374)	-0.231* (0.134)	1.226** (0.492)	0.0819 (0.218)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.0245 (0.147)	-0.0301 (0.0924)	-0.110 (0.192)	0.231*** (0.0812)
Estudios Superiores en Educación(2)	0.520 (0.458)	-0.136 (0.206)	-0.0628 (0.437)	-0.155 (0.286)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	0.417 (0.846)	0.604** (0.306)	-0.455 (0.432)	-0.185 (0.350)
Estudia en Universidad Acreditada	-0.133 (0.109)	-0.00168 (0.0792)	-0.0118 (0.176)	0.113 (0.0874)
Estudios Vespertinos(3)	-0.283 (0.227)	0.101 (0.127)	0.0655 (0.228)	0.106 (0.143)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	-0.115 (0.230)	-0.0598 (0.114)	-0.108 (0.320)	-0.166 (0.212)
Estudios en Párvulo	0.867** (0.428)	0.0468 (0.152)	0.0603 (0.569)	1.148** (0.484)
Estudios en Básica	0.305 (0.313)	0.0370 (0.114)	0.539 (0.356)	0.104 (0.160)
Estudios en Media	0.195 (0.762)	0.0895 (0.119)	0.198 (0.272)	0.284 (0.174)
Estudia Colegio P.Subvencionado(4)	-0.115 (0.124)	-0.0175 (0.0840)	0.0404 (0.190)	0.0809 (0.0905)
Estudia Colegio Particular(4)	-0.179 (0.139)	0.0396 (0.104)	0.209 (0.270)	-0.249* (0.128)
Estudia Colegio Otro(4)	-0.364 (0.523)	-0.319 (0.309)	-0.106 (0.531)	-0.355 (0.311)
Altas NEM (sobre 6.0)	-0.0364 (0.118)	-0.107 (0.0825)	-0.108 (0.202)	-0.0981 (0.0858)
Repite Enseñanza Media	0.00608 (0.173)	-0.0298 (0.112)	0.0762 (0.281)	0.0970 (0.135)
Capacitación Educación	-0.129 (0.118)	-0.219*** (0.0748)	0.00428 (0.183)	0.0973 (0.0842)
Postítulo	0.0699 (0.131)	0.133* (0.0788)	0.175 (0.239)	0.00561 (0.110)
Magíster	0.296 (0.218)	0.284** (0.123)	0.448 (0.280)	-0.0682 (0.128)
Doctorado		0.344 (0.714)		0.604* (0.311)
Constante	2.412 (2.024)	-0.0490 (0.919)	0.173 (1.945)	-0.182 (1.044)
Observaciones	974	1,688	503	1,272

Notas: Rotación está definida como el n° de veces que un docente abandona su trabajo ya sea para retirarse del sistema o para dirigirse hacia otro establecimiento entre 2003-2009. (1) Experiencia como docente (2) Categoría base no tiene estudios. (3) Categoría base estudia en modalidad diurna. (4) Categoría base estudia en colegio municipal. Incluye controles por: edad, edad² y por el nivel socioeconómico del docente (pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas son: muy mala, mala, buena o muy buena). Incluye efectos fijos por año. Errores estándar entre paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla A.5 Movimientos entre t y t+1 según Características del Docente en t (Multinomial Logit Efectos Marginales)

	Municipal				Subvencionado				Particular			
	(1) MM	(2) MS	(3) MP	(4) MOUT	(5) SM	(6) SS	(7) SP	(8) SOUT	(9) PM	(10) PS	(11) PP	(12) POUT
Mujer	-0.0256 (0.0419)	0.0213 (0.0320)	0.000534 (0.0297)	0.00378 (0.0285)	-0.0147 (0.0713)	0.0159 (0.232)	-0.0289 (0.248)	0.0277 (0.169)	0.0403 (2.171)	-0.175 (2.325)	0.0405 (2.733)	0.0939 (4.446)
Soltero/a	-0.00550 (0.0582)	-0.0132 (0.0355)	-0.000970 (0.0539)	0.0197 (0.0335)	0.0132 (0.0521)	0.00105 (0.140)	-0.0214 (0.189)	0.00713 (0.0580)	0.0907 (4.016)	0.149 (3.418)	-0.232 (3.261)	-0.00765 (1.516)
Número de Hijos	0.0202 (0.0490)	-0.0168 (0.0219)	0.000979 (0.0543)	-0.00437 (0.0182)	-0.00501 (0.0496)	0.0178 (0.157)	-0.0238 (0.208)	0.0110 (0.0724)	-0.00430 (0.249)	-0.0555 (0.665)	0.0658 (0.596)	-0.00594 (0.368)
Tiene Hijos	0.0605 (0.0604)	-0.0501 (0.0504)	0.000125 (0.00741)	-0.0105 (0.0401)	-0.0138 (0.0472)	-0.00792 (0.101)	0.0139 (0.124)	0.00782 (0.0640)	0.0273 (1.333)	0.0401 (1.061)	-0.0821 (0.633)	0.0147 (0.702)
Experiencia(1)	0.00814 (0.0104)	-0.0104 (0.00635)	0.000135 (0.00752)	0.00211 (0.00550)	-0.00828 (0.0102)	-0.000906 (0.0522)	-0.000986 (0.0100)	0.0102 (0.0607)	-0.0177 (0.862)	-0.0180 (0.478)	0.0188 (0.665)	0.0169 (0.800)
Experiencia2(1)	-0.000273 (0.000478)	0.000185 (0.000191)	-9.52e-06 (0.000528)	9.73e-05 (0.000139)	0.000232 (0.000270)	-7.76e-05 (0.00111)	3.57e-05 (0.000332)	0.000190 (0.00114)	0.000132 (0.00626)	0.000476 (0.00508)	0.000499 (0.00748)	0.000109 (0.00645)
Rinde PAA/PSU	0.0763 (0.0967)	0.0268 (0.0562)	0.00140 (0.0776)	-0.104* (0.0608)	-0.0138 (0.238)	0.110 (0.503)	0.0349 (0.313)	-0.131 (0.652)	0.0649 (3.401)	0.368 (6.320)	-0.0784 (10.47)	-0.354 (10.68)
Alta PAA/PSU (sobre 630 puntos)	-0.0318 (0.0530)	0.000677 (0.0356)	0.00102 (0.0566)	0.0301 (0.0358)	-0.0101 (0.0462)	-0.00330 (0.152)	-0.0122 (0.107)	0.0256 (0.151)	-0.00623 (0.607)	-0.251 (2.543)	0.146 (4.183)	0.110 (5.183)
Estudios Superiores en Educación(2)	0.293 (0.540)	-0.375** (0.176)	0.00955 (0.746)	0.0718 (0.112)	0.138 (0.179)	-0.118 (0.575)	0.0436 (0.395)	-0.0633 (0.358)	-0.283 (10.21)	-0.240 (11.26)	0.597 (11.26)	-0.0735 (4.999)
Estudios Superiores en Otra Área(2)	-0.691*** (0.227)	-0.184*** (0.0478)	0.998*** (0.384)	-0.122 (0.116)	0.0600 (0.334)	-0.197 (0.298)	0.0869 (0.716)	0.0501 (0.351)	-0.0927 (5.193)	-0.417 (10.41)	0.672 (15.57)	-0.163 (8.742)
Estudia en Universidad Acreditada	-0.00723 (0.138)	0.00383 (0.0450)	0.00350 (0.194)	-9.61e-05 (0.0349)	-0.00466 (0.0689)	-0.0360 (0.215)	0.0375 (0.332)	0.00313 (0.0625)	0.00653 (0.342)	0.0429 (0.743)	-0.0651 (0.360)	0.0157 (0.675)
Estudios Vespertinos(3)	0.0860 (0.135)	-0.0303 (0.0551)	-0.00343 (0.191)	-0.0523 (0.0427)	0.0438 (0.157)	-0.0423 (0.341)	-0.0466 (0.421)	0.0451 (0.263)	0.0803 (3.683)	-0.0236 (1.960)	0.000488 (2.340)	-0.0572 (2.713)
Estudios Algunos Días a la Semana(3)	0.0567 (0.227)	-0.0131 (0.0747)	-0.0121 (0.319)	-0.0315 (0.0562)	-0.0319 (0.0659)	0.0415 (0.0806)	-0.00875 (0.0815)	0.000766 (0.0454)	-0.0702 (3.786)	0.441 (3.154)	-0.168 (4.111)	-0.203 (6.624)
Estudios en Párvulo	-0.142 (0.302)	0.123 (0.114)	-0.00693 (0.385)	0.0255 (0.0860)	0.0404 (0.276)	-0.188 (0.274)	0.0279 (0.268)	0.120 (0.643)	-0.0447 (2.217)	-0.114 (2.001)	0.193 (0.816)	-0.0343 (1.576)
Estudios en Básica	-0.0494 (0.193)	0.0817 (0.0635)	-0.00451 (0.250)	-0.0278 (0.0559)	0.0169 (0.0654)	0.0252 (0.195)	-0.0329 (0.292)	-0.00920 (0.0833)	0.143 (6.204)	-0.0433 (3.067)	-0.0841 (2.794)	-0.0155 (1.348)
Estudios en Media	-0.178** (0.0859)	0.224** (0.108)	0.00270 (0.149)	-0.0490 (0.0404)	-0.00294 (0.0507)	-0.00774 (0.108)	0.0152 (0.135)	-0.00454 (0.0496)	0.130 (6.418)	-0.228 (3.199)	0.110 (3.608)	-0.0119 (1.118)
Estudia Colegio Subvencionado(4)	-0.0363	0.0121	-0.00465	0.0288	-0.00436	-0.0302	0.0126	0.0220	-0.0287	0.167	-0.0325	-0.106

	(0.188)	(0.0554)	(0.258)	(0.0470)	(0.0431)	(0.0999)	(0.113)	(0.135)	(1.606)	(2.509)	(2.827)	(5.035)
Estudia Colegio Particular(4)	-0.00149	-0.0128	0.00393	0.0104	-0.00436	-0.0878	0.0987	-0.00662	-0.0610	-0.0744	0.159	-0.0241
	(0.159)	(0.0536)	(0.217)	(0.0490)	(0.171)	(0.496)	(0.780)	(0.141)	(3.021)	(1.987)	(1.250)	(1.232)
Estudia Colegio Otro(4)	0.0470	-0.0222	0.000585	-0.0254	-0.0790	0.229	0.0130	-0.163*	-0.0925	0.372	-0.217	-0.0630
	(0.121)	(0.0923)	(0.0329)	(0.0849)	(0.101)	(0.267)	(0.135)	(0.0960)	(3.936)	(1.445)	(4.397)	(3.358)
Altas NEM (sobre 6.0)	0.0801	-0.0478	0.00363	-0.0360	0.00656	-0.0354	0.0209	0.00795	0.0149	0.0380	-0.0986	0.0457
	(0.171)	(0.0340)	(0.201)	(0.0293)	(0.0540)	(0.108)	(0.182)	(0.0639)	(0.779)	(1.606)	(0.794)	(1.879)
Repite Enseñanza Media	-0.0376	-0.0385	-0.00103	0.0771**	0.00234	-0.0373	-0.00916	0.0441	-0.0278	0.227	-0.138	-0.0614
	(0.0662)	(0.0394)	(0.0575)	(0.0381)	(0.0812)	(0.194)	(0.0833)	(0.252)	(1.592)	(0.787)	(2.869)	(3.140)
Capacitación Educación	0.131	0.0440	0.00342	-0.178***	0.0914***	0.0383	-0.0292	-0.101	0.0220	0.0797	0.136	-0.238
	(0.156)	(0.0482)	(0.190)	(0.0317)	(0.0296)	(0.477)	(0.268)	(0.574)	(1.467)	(4.781)	(4.047)	(8.537)
Postítulo	0.123***	-0.0792**	-0.00144	-0.0422	0.0778	-0.0413	0.0218	-0.0582	0.0525	-0.0452	-0.0275	0.0202
	(0.0474)	(0.0396)	(0.0797)	(0.0325)	(0.105)	(0.353)	(0.187)	(0.364)	(2.529)	(1.337)	(1.099)	(1.002)
Magíster	0.0161	-0.0337	-0.00148	0.0191	-0.0210	-0.0675	0.0553	0.0333	-0.0182	-0.0927	-0.0332	0.144
	(0.0855)	(0.0491)	(0.0821)	(0.0565)	(0.0856)	(0.279)	(0.464)	(0.225)	(1.023)	(2.609)	(3.064)	(5.452)
Doctorado	0.0458	-0.0409	0.0134	-0.0183	0.0329	-0.0996	-0.0682	0.135	-0.0924	0.419	-0.157	-0.170
	(0.593)	(0.167)	(0.736)	(0.149)	(0.309)	(0.489)	(0.0823)	(0.669)	(3.425)	(3.440)	(4.015)	(6.962)
Observaciones	1,001	1,001	1,001	1,001	1,155	1,155	1,155	1,155	471	471	471	471

(1) Experiencia se refiere a experiencia como docente, otro tipo de experiencia no se considera. (2) Categoría base no tiene estudios. (3) Categoría base estudia en modalidad diurna. (4) Categoría base estudia en colegio municipal. La estimación incluye controles por: edad, edad al cuadrado, nivel en el cuál trabaja el docente (párvulo, básica media CH ó media TP) y controles por el nivel socioeconómico del docente (esta información se desprende de la pregunta que se les realiza sobre la percepción de la situación económica del hogar donde creció, donde las alternativas de respuestas son: muy mala, mala, buena o muy buena). además se incluyen efectos fijos por año. Errores estándar entre paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

