

Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente?

Job Initiation for Teachers: Is it a Missing Opportunity for Initial Teacher Training?

Pamela Ayala Arancibia

Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

Este trabajo expone una caracterización de los primeros años de la carrera laboral docente a partir de la combinación de los registros de titulados de carreras de educación y el censo de docentes del Ministerio de Educación (Mineduc). Se destaca que la mayoría de los titulados ingresa a la carrera laboral docente (79%), de los cuales un 65% lo hace de forma permanente. Se observa, además, que la carrera docente atrae y retiene principalmente a mujeres y a quienes provienen de un origen social más bajo. Por su parte, quienes presentan el mejor desempeño académico tienen más posibilidades de insertarse de forma permanente que de forma transitoria. Y para los titulados de instituciones no tradicionales y de baja acreditación, es más probable la no inserción que para los titulados de instituciones tradicionales, pero cuando los primeros ingresan al aula, tienen mayores posibilidades de permanecer en ella que de abandonarla. Pareciera que estas diferencias no van en la dirección de apartar a los *mejores candidatos* de la docencia, y en este sentido, no sería una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente (FID) en términos de los esfuerzos que hoy se realizan para atraer a los mejores a la docencia.

Palabras clave: carrera docente, formación inicial docente, abandono de la docencia

Correspondencia a:

Pamela Ayala Arancibia
Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile
Av. Vicuña Mackenna 4860, Casilla 306, Correo 22, Macul, Santiago, Chile.
Correo electrónico: pbayala@uc.cl

Esta publicación es parte de la tesis de la autora para optar al título de doctor en sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La tesis ha sido guiada por Carolina Flores Cordero. Esta investigación fue desarrollada en el marco del proyecto FONIDE F711278 y la sublínea de investigación de Formación Inicial Docente del Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), gracias a los cuales la autora tuvo acceso a las bases de datos utilizadas.

© 2014 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.9

Abstract

This research shows a depiction of the first years of working career of school teachers, using data from graduates' records, and the official teacher registration of the Ministry of Education. Some of the findings of this research stand on the fact that most of the Education Careers Graduates join to the labor market as teachers (79%), and from this group 65% do it in a permanent way. The teaching career attracts and retains mainly women and teachers from a lower social class. Meanwhile, teachers with the best academic performance are more likely to be employed permanently instead to be employed temporarily. And for graduates from non-traditional institutions and low years of accreditation is more likely not to have access to schools than graduates of traditional institutions, but when this first group achieved to get into the classroom, they probably to stay on it. Finally, it seems this differences are not enough to keep away the *best candidates* from schools; so it would not be a lost opportunity for Initial Teacher Training (ITT) in terms of the efforts made for attracting the best to the teaching profession.

Keywords: teaching career, initial teacher training, teacher abandonment

Los primeros años de la carrera laboral de los docentes están marcados por el paso desde el sistema de educación superior al sistema laboral. Indagar en esta transición resulta pertinente en la medida que existe abundante evidencia respecto de las dificultades que enfrentan los profesores principiantes en esta etapa de su carrera, lo que tiene un impacto directo en su desempeño futuro. Además de las consecuencias a nivel individual, esta etapa de tránsito entre la formación inicial y la carrera laboral tiene un importante efecto en el ordenamiento de los profesores con distintas habilidades en distintos tipos de escuelas y en la posibilidad del abandono temprano de la docencia.

En cuanto al ordenamiento de los profesores en el sistema escolar, variados estudios han evidenciado una distribución sistemática de los profesores menos calificados en las escuelas más vulnerables (Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002; Ortúzar, Flores, Milesi y Cox, 2009). Lo destacable es que esta distribución no solo se observa desde las primeras experiencias laborales de los docentes (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2005; Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, 2011), sino que además se observa que estas diferencias se van acentuando en el tiempo en la medida que profesores con baja calificación que se insertan en escuelas de bajos ingresos y de bajo rendimiento tienen mayores probabilidades de permanecer en este tipo de escuelas que los profesores más calificados y, por el contrario, si se incorporan a escuelas de altos ingresos y alto rendimiento, tienen menos probabilidades de permanecer en estas aulas que los profesores de mayor cualificación (Rivero, 2012). Así, el estudio de las primeras experiencias laborales aporta evidencia en esta línea, siendo clave para explicar el destino de los docentes en sus trayectorias futuras.

Por otro lado, la cultura escolar mantiene ciertas dinámicas que dificultan la socialización del profesor principiante en el ámbito escolar. De hecho, muchos autores señalan que en esta etapa los docentes novatos experimentan un fuerte *choque con la realidad*, ya que de un día para otro deben asumir las mismas responsabilidades que un profesor con experiencia, cargando con una mayor supervisión de parte de las autoridades, recibiendo menores salarios que sus colegas, expuestos a una mayor inestabilidad y, además, sin el apoyo necesario para enfrentar esta etapa. No es una casualidad que algunos digan que en este período existen dos opciones: «hundirse o nadar» (Lortie, 1975, p. 59). Algunos investigadores señalan además que estas primeras experiencias en el aula son fundamentales para la formación de la identidad docente, de las creencias respecto de la enseñanza y el aprendizaje, de la percepción de autoeficacia y el deseo de permanecer o no en las aulas (Avalos & Bascopé, 2014; Chong & Low, 2009).

Sumado a esto, y a pesar de que «el techo de la calidad de un sistema educativo está en la calidad de sus docentes» (Barber y Mourshed, 2008, p. 14), en muchos países la profesión docente carece de prestigio, lo que, sumado a sus bajas remuneraciones, ha incidido en que la carrera sea poco atractiva para quienes poseen un talento académico acorde con los desafíos de la educación hoy, propiciando además el temprano abandono de la docencia (OCDE, 2009; Valenzuela y Sevilla, 2014).

Volviendo la mirada a la Formación Inicial Docente (FID), es necesario destacar el crecimiento sostenido de las carreras de pedagogía en las últimas décadas (Brunner, 2009; PNUD, 2006). Más

precisamente, durante el período 2000-2008 la matrícula en educación superior experimentó la expansión más acelerada de su historia. Sin embargo, Cox, Meckes y Bascopé (2010) constatan que el ritmo de crecimiento fue más acentuado en el caso de las carreras de educación, cuya matrícula se multiplica por un factor de 2,6 mientras que la matrícula de educación superior en su conjunto solo se duplica. Estos investigadores dan cuenta, además, de la importante cantidad y diversidad de programas de formación inicial, que aumentaron casi un 200% en el período 2000-2008 y alcanzaron la cifra de 738 programas de formación en educación básica y media (Cox, Meckes y Bascopé, 2010, pp. 210-211). Lo importante de este punto es que la expansión de la FID tiene un impacto directo en las posibilidades de inserción de los nuevos docentes si no es correlato de necesidades reales de parte del sistema de educación escolar.

Conjugando los aspectos antes mencionados, resulta pertinente adentrarse en la inserción laboral de quienes recientemente se han titulado de carreras de pedagogía, indagando en *quiénes* se están incorporando a la docencia, *quiénes* no lo están haciendo a pesar de haber cursado estudios de formación docente, y *cuán permanente* es la inserción en el sistema educativo, dando así una incipiente mirada a los primeros años de la trayectoria laboral de los docentes.

Para el caso chileno, existe poca evidencia sobre la magnitud y las características de los titulados de carreras de pedagogía que quedan dentro y fuera de las aulas de educación básica y media. Según un reporte del Centro de Estudios del Mineduc, el 51% de los titulados de carreras de pedagogía en el año 2007 se encontraban en los registros del Mineduc al año 2008, cifra que va aumentando progresivamente hasta llegar a un total de 64% al año 2011 (Mineduc, 2012, p. 3). Esto indica que, 4 años después de la titulación, un 36% de quienes siguieron la formación inicial docente y se titularon el año 2007 no se encuentra desempeñando labores en aulas de educación básica y media.

La cifra de docentes que no se han insertado laboralmente al sistema de educación básica y media resulta alarmante para la política pública, esto en la medida que por años se han realizado esfuerzos por atraer a los mejores candidatos a la docencia y mejorar la formación inicial docente. De ahí que resulte evidente la pregunta: ¿la no inserción representa una oportunidad perdida para la FID?

Bajo estas premisas, la presente investigación tiene por objetivo caracterizar la inserción y los primeros años de la carrera laboral de titulados de carreras de pedagogía entre los años 2007 y 2011. En términos más específicos, se buscará describir el perfil de los titulados de carreras de pedagogía entre los años 2007 y 2011 a partir de características demográficas, de origen, académicas y de la formación inicial. En segundo lugar, se analiza el efecto de las características demográficas, académicas y de la formación inicial sobre la probabilidad de insertarse laboralmente en el sistema educativo. Y finalmente, se analiza el efecto de este mismo conjunto de características sobre la probabilidad de insertarse de forma permanente o transitoria, o sobre la posibilidad de abandonar la docencia.

Datos y metodología

La unidad de análisis corresponde a los titulados de carreras de pedagogía, los que fueron identificados a partir de las bases de datos de titulados de carreras de educación superior entre los años 2007 y 2011. Estos datos se han obtenidos del Sistema de Información de Educación Superior (SIES). Para fines de esta investigación, se seleccionaron todos aquellos titulados de carreras de pregrado en educación que tienen como campo ocupacional establecimientos de educación básica y media¹. En la Tabla 1 se expone el total de casos identificados, obteniendo un total de 53.459 casos distribuidos en 5 cohortes de titulados.

¹ Se han excluido del análisis los titulados de: Pedagogía en Educación de Párvulos, Pedagogía en Educación Diferencial, Técnico Asistente del Educador de Educación de Párvulos, Técnico Asistente del Educador de Educación Diferencial y Técnico en Deporte, Recreación y Preparación Física. Además, los registros de titulados en el área de educación contienen carreras alejadas del interés de esta investigación, como por ejemplo, árbitro de fútbol, interprete en lenguaje de señas o preparador físico, casos que también se eliminaron del análisis.

Tabla 1
Distribución de los casos según año de titulación

		Año de titulación				
2007	2008	2009	2010	2011	Total	
8.904	10.157	11.433	11.859	11.106	53.459	

Nota: Fuente: elaboración propia a partir de registros del Mineduc, Demre y SIES.

Con el fin de reconstruir la trayectoria académica y ocupacional de los titulados de carreras de educación, se han identificado cuatro importantes grupos de variables. El primero corresponde a características demográficas (género, edad y ubicación geográfica) que formaban parte de la base de datos original (titulados).

El segundo grupo de variables corresponde a los antecedentes académicos y las características de origen de los titulados, información que se extrajo de las bases de datos de las pruebas de admisión a la universidad (Prueba de Aptitud Académica [PAA] y Prueba de Selección Universitaria [PSU]). Los puntajes por concepto de Notas de Enseñanza Media (NEM), pruebas de Verbal o Lenguaje y Matemáticas se utilizan como antecedentes académicos de los titulados. Por su parte, los registros de la PSU permiten identificar el establecimiento de egreso de enseñanza media, lo que dado, lo segregado del sistema educativo chileno, parece ser un buen indicador del origen socioeconómico de los titulados.

Un tercer grupo de variables corresponde a características estructurales de las instituciones de educación superior, información que se obtuvo de los sitios web del SIES y del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Por último, un cuarto grupo de variables corresponde a las características de la inserción y trayectoria laboral, obtenidas a partir de la concatenación de las bases de datos de cargos docentes de los años 2005 a 2013², correspondientes a un censo de docentes a nivel nacional.

El resultado final es una historia académica y laboral completa de las 5 cohortes de titulados. Estos datos permiten, en primer lugar, identificar si se incorporaron o no laboralmente a establecimientos de educación básica y media en el período 2005-2013. En segundo lugar, permite identificar cuánto tiempo ha pasado entre la titulación y la inserción laboral. Y por último, permite obtener una completa historia laboral de los profesores recientemente titulados, historia laboral que oscila entre los 0 y 9 años de experiencia, identificando incluso el posible abandono de la docencia en escuelas y liceos.

En términos de técnicas de análisis, se ha realizado: un análisis descriptivo a partir de tablas de contingencia para dar cuenta del perfil de los titulados; modelos de regresión logística binaria con el fin de analizar la probabilidad de haberse insertado laboralmente; y modelos de regresión logística multinomial para analizar la probabilidad de inserción según distintas modalidades de permanencia en el sistema educativo.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de este estudio en tres secciones, que dan cuenta de los tres objetivos antes señalados. En la primera sección se expone el perfil de los titulados de carreras de pedagogía en torno a sus características demográficas y de origen social, sus antecedentes académicos y las características de su formación inicial docente. Posteriormente, se presenta el análisis de la probabilidad de haberse incorporado laboralmente a la carrera docente y la probabilidad de insertarse de forma permanente o transitoria o de abandonar la docencia según características demográficas y de origen social, antecedentes académicos y características de la formación inicial docente.

² Aunque la primera cohorte se tituló el año 2007, se ha trabajado con datos de la historia laboral anteriores a este año. Esta decisión metodológica es fruto de la identificación del fenómeno de la inserción laboral anterior a la titulación, es decir, hay profesores no titulados que ejercen la docencia. Cabe destacar que la proporción de titulados que comienza a ejercer la docencia antes de la titulación no supera el 12%.

Perfil de los titulados de carreras de pedagogía entre los años 2007 y 2011

En esta sección se aborda el primer objetivo, esto es, describir el perfil de los titulados de carreras de pedagogía entre los años 2007 y 2011 a partir de características demográficas, de origen, académicas y de formación inicial.

Respecto de las características demográficas, se destaca que un 68% son mujeres, casi dos tercios se tituló antes de los 26 años y un 80% se encontraba soltero al momento de la titulación. Por otro lado, la mayor parte de los titulados egresó de sedes ubicadas en las regiones Metropolitana (38%), VIII (15%) y V (13%), reconocidas como tres polos de formación universitaria en Chile. La gran proporción de titulados concentrados en la RM podría estar traducándose en un exceso de oferta laboral de docentes, lo que sin duda podría dificultar la inserción laboral en el área metropolitana.

Tabla 2
Distribución de los casos según variables demográficas, origen social, antecedentes académicos, variables estructurales de la FID y variables de los programas FID

		%	N
Variables demográficas			
Región de la sede de titulación	Zona norte (XV, I, II, III, IV)	11,8%	6.306
	V Región	13,0%	6.932
	RM	38,3%	20.454
	Zona central (VI, VII)	7,0%	3.724
	VIII Región	15,2%	8.137
	Zona sur (IX, XIV, X, XI, XII)	14,8%	7.906
Género	Masculino	32,3%	17.273
	Femenino	67,7%	36.186
Estado civil	Soltero	80,1%	26.253
	Casado	19,0%	6.220
	Divorciado	0,9%	292
	Viudo	0,1%	20
Edad (a la titulación)	<= 24	34,6%	18.489
	25-26	24,6%	13.166
	27-30	23,1%	12.345
	31+	17,7%	9.459
	Media	26,95	
Variables de origen social*			
GSE de est. de egreso de enseñanza media	Bajo (A+B)	49,1%	10.897
	Medio (C)	32,9%	7.316
	Alto (D+E)	18,0%	3.993
Dependencia y copago de establecimiento de egreso de enseñanza media	Público	46,1%	10.234
	Part. subv. con copago	41,7%	9.265
	Part. subv. sin copago	6,6%	1.467
	Particular pagado	5,6%	1.236
Variables de antecedentes académicos**			
PAA o PSU NEM	Quintil I (20% inferior)	496 o menos	9.634
	Quintil V (20% superior)	642 o más	8.019
PAA o PSU matemáticas	Quintil I (20% inferior)	442 o menos	8.619
	Quintil V (20% superior)	620 o más	8.694
PAA o PSU lenguaje o verbal	Quintil I (20% inferior)	441 o menos	8.356
	Quintil V (20% superior)	609 o más	8.847
Variables estructurales de la FID			
Tipo de institución	CRUCH	53,6%	28.674
	No CRUCH	41,1%	21.990
	IP-CFT	5,2%	2.795

Años de acreditación (al 30 de diciembre de 2012)	0	16,5%	8.844
	2	18,3%	9.760
	3	7,2%	3.848
	4	25,9%	13.836
	5	19,2%	10.266
	6	10,1%	5.423
	7	2,8%	1.476
Tipo de institución FID	CRUCH alta acreditación (5-7 años)	22,4%	11.956
	NO CRUCH alta acreditación (5-7 años)	9,5%	5.088
	IP-CFT alta acreditación (4-7 años)	1,6%	848
	CRUCH baja acreditación (0-4 años)	31,3%	16.718
	NO CRUCH baja acreditación (0-4 años)	31,6%	16.902
	IP-CFT baja acreditación (0-3 años)	3,6%	1.941
	Variables de los programas de la FID		
Jornada de estudios	Diurno	82,9%	44.339
	Vespertino	14,1%	7.533
	A distancia, semipresencial	3,0%	1.587
Tipo de plan de la carrera	Plan regular	88,6%	47389
	Plan especial	11,4%	6070
Duración total de la carrera	1-7 semestres	7,3%	3.860
	8 semestres	21,68%	11.504
	9 semestres	25,85%	13.719
	10 semestres	34,57%	18.348
	11-16 semestres	10,6%	5.637

Nota: * Como indicador del origen social se utilizan las características de los establecimientos de egreso de la enseñanza media de los titulados, contándose solo con información para quienes rindieron la PSU o están en los registros del RECH después del año 2003.

** Información expuesta corresponde a los límites de los quintiles. Se han omitido los quintiles II, III, IV. Fuente: elaboración propia a partir de registros del Mineduc, Demre y SIES.

En cuanto al origen social, un poco menos de la mitad de los titulados estudió en liceos municipales o públicos (46%) y en establecimientos del grupo socioeconómico bajo (49%). Solo una proporción menor cursó la enseñanza media en colegios pagados (6%) y del grupo socioeconómico alto (18%), proporción que debe invertirse en carreras tradicionales (como Medicina o Derecho).

Los antecedentes académicos de los titulados se obtienen a partir de los puntajes en las pruebas de admisión para ingresar a la educación superior (PAA y PSU)³. Subrayando que se trata de quienes se titulan de carreras de pedagogía y no de quienes ingresan a carreras de pedagogía, es posible señalar que el puntaje promedio obtenido en la PAA de Verbal fue de 524 puntos, lo que desciende a 506 puntos en la prueba de Matemáticas obligatoria. Respecto de quienes rindieron la PSU, su puntaje promedio en la prueba de Lenguaje fue de 522 puntos, lo que disminuye a 503 en la prueba de Matemáticas. Si observamos los extremos de la distribución, el quintil superior obtuvo puntajes que superan por poco los 600 puntos, mientras el quintil inferior no alcanza los 500 puntos. Así, el 60% central de los datos obtuvo puntajes que oscilan entre los 500 y los 600 puntos, aproximadamente.

Más de la mitad de los titulados cursaron la FID en instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) o tradicionales, mientras que 2 de cada 5 titulados estudiaron en instituciones que no pertenecen al CRUCH, y solo un 5% estudió en institutos profesionales. Respecto

³ Los casos de este estudio no se ven afectados por las políticas públicas que han buscado aumentar los puntajes promedio de ingreso a la carrera de pedagogía. Por ello, las tendencias aquí expuestas podrían variar en el futuro si la Beca Vocación de Profesor logra un gran impacto en el tiempo.

de la acreditación de las instituciones⁴, uno de cada tres titulados proviene de instituciones que tienen entre 0 y 2 años de acreditación —a diciembre de 2012—, y solo el 3% estudió en instituciones que recibieron el máximo de acreditación posible (7 años). Esto da cuenta de que, sean tradicionales o no, el foco de formación inicial docente está en instituciones con bajos niveles de acreditación.

Indagando en los programas de estudios, se observa que un 83% de los titulados había cursado programas diurnos y un 89% siguió un plan regular, mientras que un 71% de los titulados cursó programas que tenían una duración de 9 semestres o más. Esto lleva a colegir que solo una pequeña proporción de los titulados proviene de programas especiales, de regulación, rápidos o de corta duración.

Inserción y no inserción en la carrera laboral docente

El siguiente apartado indaga en la proporción de titulados que se incorpora a la carrera laboral docente, aportando además evidencia en torno al segundo objetivo, es decir, analizar el efecto de las características demográficas, académicas y de la formación inicial sobre la probabilidad de insertarse laboralmente al sistema educativo.

El 79% de los titulados en el período 2007-2011 ha ingresado a la carrera laboral docente, es decir, es posible señalar que al menos una vez han entrado a las aulas de educación básica y media (es posible observar estos casos en los registros del censo docente entre los años 2005 y 2013). Por su parte, un 21% de los titulados no se encuentra en los registros del Mineduc, por lo que es posible concluir que no se han incorporado a la docencia en establecimientos de educación básica y media⁵. La cifra de titulados insertos en el sistema es bastante mayor a lo reportado por el Mineduc (2012), lo que posiblemente es fruto de algunas decisiones metodológicas de esta investigación, las que tenían por objeto eliminar de los registros de titulados de carreras de educación a quienes seguramente no tienen como campo ocupacional la docencia en aulas básicas y medias⁶. Por otra parte, el período de observación de las trayectorias laborales es más largo que lo expuesto en el reporte del Mineduc: mientras en ese reporte se exponen 4 años posibles para la inserción laboral, esta investigación permite observar un mínimo de 3 y un máximo de 7 años en los que puede ocurrir el ingreso a las aulas⁷. Este último punto aumenta las probabilidades de observar a un titulado de pedagogía inserto laboralmente, debido a que el ingreso al mercado laboral no necesariamente es inmediato tras la titulación.

Para dar cuenta de las características que diferencian a quienes se insertan a la carrera laboral docente de quienes no lo hacen, se ha elaborado un modelo de regresión logístico binario estimado en bloques, expuesto en la Tabla 3.

⁴ En Chile existe un proceso de acreditación que busca certificar la calidad de las carreras y los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior. Este proceso es obligatorio para las carreras de pedagogía y medicina. Concluido el proceso de acreditación, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) determina si existe mérito para la acreditación. Cuando existe dicho mérito y en proporción al mismo, la CNA determina la cantidad de años de acreditación que se otorga a una institución o carrera (entre 2 y 7 años), existiendo además la posibilidad de no acreditar. Terminado el período de acreditación, las instituciones y/o carreras deberán repetir el proceso para mantener la acreditación (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011).

⁵ Es necesaria esta precisión debido a que no es posible señalar que estos titulados no se encuentran ligados a la educación en otro ámbito, como por ejemplo, dedicados a la investigación, docencia en establecimientos de educación superior, docencia en centros no escolares (preuniversitarios), o si han seguido estudios de posgrado. De este modo, no es posible suponer que se han alejado completamente de la educación como área de interés.

⁶ Se realizó una limpieza de los datos con el fin de eliminar a titulados de carreras clasificadas dentro del ámbito de la educación, pero que poco tienen que ver con la docencia en aulas de educación básica y media. Este aspecto se abordó en la sección «Datos y metodología».

⁷ Es decir, los titulados de la cohorte más joven (titulados el año 2011) tienen al menos 3 posibles años para ingresar a las aulas (el mismo año 2011, 2012 y 2013), mientras que los titulados de la cohorte más vieja (titulados el año 2007) tiene 7 posibles años para que ocurra la inserción (el mismo año 2007, o entre los años 2008 y 2013).

Tabla 3
Modelo logístico binomial: probabilidad de estar inserto laboralmente

	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
RM (ref.: otras regiones)	0,659 ***	0,660 ***	0,709 ***	0,716 ***	0,795 ***
Femenino (ref.: masculino)	1,800 ***	1,903 ***	1,924 ***	1,831 ***	1,810 ***
Casado (ref.: soltero)	1,096	2,238 ***	2,212 ***	2,188 ***	2,095 ***
Edad (diferencia con la media)	0,968 ***	0,966 ***	0,962 ***	0,968 ***	0,976 **
Femenino (ref.: masculino) * estado civil (ref.: soltero)		0,392 ***	0,389 ***	0,393 ***	0,402 ***
Establecimiento de EM con GSE bajo (ref.: alto)			1,485 ***	1,445 ***	1,498 ***
Establecimiento de EM con GSE medio (ref.: alto)			1,286 ***	1,289 ***	1,298 ***
PSU NEM (puntaje Z)				1,160 ***	1,084 ***
No CRUCH alta acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)					0,713 ***
IP alta acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)					0,707 **
CRUCH baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)					1,097
No CRUCH baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)					0,752 ***
IP baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)					0,951
Programa vespertino (ref.: diurno)					0,843 **
Programa a distancia / semipresencial (ref.: diurno)					0,267 ***
Tiempo de observación					1,283 ***
Constante	2,555 ***	2,453 ***	1,782 ***	1,925 ***	1,344 ***
Log. de la verosimilitud -2	14.929,68	14.902,40	14.852,61	14.803,54	14.747,38
R cuadrado de Cox y Snell	0,021	0,023	0,026	0,030	0,046
R cuadrado de Nagelkerke	0,033	0,036	0,041	0,046	0,071

N total de la muestra: 14.594 (27,3 % de los casos).

Nota: la reducción del tamaño muestral se explica por la baja proporción de casos que cuenta con información de las características de los establecimientos de egreso de la enseñanza media (indicador de origen social).

*** sig. < ,01 ** sig. < ,05 * sig. < ,1

Fuente: elaboración propia a partir de registros del Mineduc, Demre y SIES.

En un primer bloque se exponen las características demográficas de los titulados. Se observa que las mujeres tienen un 80% más de probabilidades de haberse incorporado a la docencia que los hombres, mientras que a mayor edad, menor es la probabilidad. En cuanto a la ubicación geográfica, en la sección anterior se destacó la gran proporción de titulados que cursaron la FID en sedes situadas en la RM. Por ello, en este modelo se comparó a quienes cursaron la FID en la RM frente a quienes la cursaron en otras regiones. Se observa que los titulados de la RM tienen un tercio menos probabilidades de haberse insertado a la docencia que quienes estudiaron en otras regiones. Esto último resulta relevante en la medida en que, como se vio en el análisis anterior, es la región que concentra la mayor cantidad de titulados, y quizás esta menor posibilidad de inserción podría estar dada por una sobreoferta de mano de obra docente.

Dentro del análisis se incluyó el estado civil al momento de la titulación como un indicador del proyecto de vida de los titulados. Si bien este indicador no resulta significativo estadísticamente en el bloque 1, en el bloque 2 se introduce una interacción con la variable género (femenino), lo que vuelve significativo el estadístico. Esto quiere decir que cuando se es mujer y se está casada al momento de la titulación, se tiene un 25% menos de probabilidades de insertarse laboralmente a la docencia, controlando por las variables del modelo. Esta evidencia resulta relevante en la medida en que la docencia es una disciplina reconocidamente *feminizada*; por ello, el proyecto de vida familiar podría estar desempeñando un importante papel a la hora de explicar la inserción laboral de los titulados.

Un tercer bloque incluye variables del origen social. Se observa que quienes egresaron de establecimientos de enseñanza media del grupo socioeconómico bajo tienen un 49% más probabilidades de haberse incorporado a la docencia que quienes egresaron de establecimientos del grupo alto. Por su parte, los egresados de establecimientos del grupo medio tienen un 29% más de probabilidades de insertarse que los egresados de establecimientos del grupo alto. De este modo, se observa que quienes provienen de un origen social más humilde tienen más probabilidades de incorporarse a la carrera laboral docente, y en este sentido, van quedando fuera de las aulas quienes provienen de un origen más acomodado.

Los antecedentes académicos (puntaje en las pruebas de admisión a la universidad) muestran una interesante tendencia: quienes obtuvieron un mayor puntaje por concepto de NEM tienen más probabilidades de haberse incorporado a la docencia. Así, haber obtenido un puntaje por concepto de NEM que está a una desviación estándar por sobre la media aumenta en un 16% las probabilidades de inserción controlando por características demográficas y de origen socioeconómico.

En cuanto a las características de la formación inicial docente, se ha escogido como indicador la tipología que combina la pertenencia al CRUCH con los años de acreditación de la institución. Bajo esta categorización se observa que los egresados de instituciones ajenas al CRUCH, independientemente de su acreditación, tienen alrededor de un tercio menos de probabilidades de haberse incorporado a la docencia que quienes cursaron la FID en instituciones CRUCH de alta selectividad. Lo mismo ocurre con los egresados de institutos profesionales de alta selectividad. Por último, se destaca que quienes cursaron la FID en instituciones CRUCH de alta selectividad, CRUCH de baja selectividad e institutos profesionales de baja selectividad tienen las mismas probabilidades de haberse insertado a la docencia. Esta evidencia en su conjunto levanta la hipótesis de que si bien todos tienen la misma probabilidad de haberse insertado, lo hacen en contextos muy distintos.

Con respecto a las características de los programas de formación, se observa que quienes siguieron programas vespertinos tienen un 16% menos de probabilidades de haberse incorporado que quienes cursaron programas diurnos. Y quienes cursaron programas a distancia o semipresenciales tienen un 73% menos de probabilidades de inserción. Esto, sumado a la evidencia de que solo una pequeña proporción cursó programas de corta duración o irregulares, da cuenta de que quienes se están incorporando a la docencia efectivamente son quienes cursan programas o carreras de dedicación exclusiva.

Por último, se incorporó como efecto fijo el tiempo de observación. Se observa que, como era de esperar, mientras más reciente es la titulación, menores son las probabilidades de haberse insertado laboralmente. Esto puede estar dando cuenta de que la inserción laboral posterior a la titulación toma su tiempo, pues quienes son observados por más tiempo tienen mayores posibilidades de insertarse que quienes son observados por menos períodos.

Trayectoria laboral y abandono de la docencia

En esta tercera sección, se indaga en la trayectoria laboral, analizando el efecto de las características demográficas, académicas y de la formación inicial sobre la probabilidad de insertarse de forma permanente o transitoria o sobre la posibilidad de abandonar la docencia.

Con el fin de conseguir un indicador de trayectoria y abandono de la docencia válido y confiable, se ha seleccionado una submuestra de casos que tienen la característica de ser observados al menos 4 veces en los registros de docentes del Mineduc. Se identificó un total de 34.853 titulados que cuentan con la mencionada característica. Un 33% de los casos no se incorporó a la carrera laboral docente en todo el período de observación (2005-2013). Por su parte, un 44% se inserta a la carrera laboral de forma permanente, es decir, ingresa al sistema escolar y nunca abandona la docencia. Un tercer tipo corresponde a quienes se insertan a la docencia de manera transitoria, es decir, es posible observar el caso en uno o más años en los registros, luego desaparece por uno o más años, pero regresa antes de terminar el período de observación. Esta característica es compartida por un 18% de los casos. Por último, un 6% de los casos corresponde al posible abandono de la docencia, ya que por 3 años consecutivos no es posible observarlos en los registros de docentes. Si se observan los porcentajes sobre el total de insertos (Tabla 4), es posible señalar que un 36% de los titulados que se incorporan a la docencia tiene una permanencia incierta en el aula, ya sea porque ingresa y abandona el sistema escolar momentáneamente o porque lo hace por 3 períodos consecutivos sin haber regresado al año 2013.

Tabla 4
Distribución de los casos según trayectoria laboral

	N	Porcentaje sobre el total de casos	Porcentaje sobre el total de insertos
No insertos	11.313	32,5%	--
Insertos permanentes	15.194	43,6%	64,5%
Insertos oscilantes	6.163	17,7%	26,2%
Posible abandono	2.183	6,3%	9,3%
Total	34.853	100%	
Excluidos	18.606		

Fuente: elaboración propia a partir de registros del Mineduc, Demre y SIES.

Para identificar las características que distinguen a estos 4 tipos de titulados se realizó un modelo de regresión multinomial, que se expone en la Tabla 5.

Tabla 5

Modelo logístico multinomial: probabilidad de no estar inserto, incorporarse de manera permanente o transitoria o posible abandono

	Modelo 1 Ref.: no insertos	Modelo 2 Ref.: insertos permanentes	Modelo 3 Ref.: insertos transitorios	Modelo 4 Ref.: posible abandono	
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	
Insertos permanentes	RM (ref.: otras regiones)	0,810 ***		0,717 *** 0,788 *	
	Femenino (ref.: masculino)	1,619 ***		1,044 1,536 ***	
	Edad (diferencia con la media)	1,026 **		0,997 0,971	
	Establecimiento de EM con GSE bajo (ref.: alto)	1,350 ***		1,141 2,453 ***	
	Establecimiento de EM con GSE medio (ref.: alto)	1,417 ***		1,179 * 2,058 ***	
	PSU NEM (puntaje Z)	1,193 ***		1,159 *** 0,955	
	NO CRUCH alta acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	0,536 ***		1,238 * 1,038	
	IP alta acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	0,569 ***		1,266 1,200	
	CRUCH baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	1,250 ***		1,159 * 1,300	
	NO CRUCH baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	0,636 ***		1,335 *** 0,958	
	IP baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	0,890		1,632 * 0,789	
	Tiempo de observación	3,395 ***		1,003 0,872 **	
	Insertos transitorios	RM (ref.: otras regiones)	1,129	1,394 ***	1,099
		Femenino (Ref: Masculino)	1,551 ***	0,958	1,472 ***
Edad (diferencia con la media)		1,029 *	1,003	0,974	
Establecimiento de EM con GSE bajo (ref.: alto)		1,183 *	0,876	2,150 ***	
Establecimiento de EM con GSE medio (ref.: alto)		1,201 *	0,848 *	1,745 ***	
PSU NEM (puntaje Z)		1,030	0,863 ***	0,824 ***	
NO CRUCH alta acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)		0,433 ***	0,807 *	0,838	
IP alta acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)		0,450 ***	0,790	0,948	
CRUCH baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)		1,078	0,863 *	1,121	
NO CRUCH baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)		0,477 ***	0,749 ***	0,718 *	
IP baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)		0,545 **	0,613 *	0,483 *	
Tiempo de observación		3,383 ***	0,997	0,869 **	

	RM (ref.: otras regiones)	1,027	1,269 *	0,910
	Femenino (ref.: masculino)	1,054	,651 ***	0,680 ***
	Edad (diferencia con la media)	1,056 **	1,030	1,026
	Establecimiento de EM con GSE bajo (ref.: alto)	0,550 ***	0,408 ***	0,465 ***
	Establecimiento de EM con GSE medio (ref.: alto)	0,688 ***	0,486 ***	0,573 ***
Posible abandono	PSU NEM (puntaje Z)	1,249 ***	1,047	1,213 ***
	NO CRUCH alta acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	0,516 ***	0,964	1,193
	IP alta acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	0,474	0,833	1,055
	CRUCH baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	0,962	0,770	0,892
	NO CRUCH baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	0,664 **	1,044	1,393 *
	IP baja acreditación (ref.: CRUCH alta acreditación)	1,128	1,268	2,069 *
	Tiempo de observación	3,895 ***	1,147 **	1,151 **
	<i>N</i> válido	10.461		
	LR (modelo nulo)	20.318,300		
	LR (modelo final)	16.632,285		
Pseudo R cuadrado	Cox y Snell	0,297		
	Nagelkerke	0,333		

Nota: la muestra corresponde a los casos que tienen al menos 4 observaciones en el tiempo. La reducción del tamaño muestral se explica además por la baja proporción de casos que cuentan con información de las características de los establecimientos de egreso de la enseñanza media (indicador de origen social).

*** sig. < 0,01 ** sig. < 0,05 * sig. < 0,1. Fuente: Elaboración propia a partir de registros del Mineduc, Demre y SIES.

En términos de las variables demográficas, el modelo sugiere que las mujeres —en comparación con los hombres— tienen siempre mayores posibilidades de insertarse e incluso de permanecer en la docencia. Así, las mujeres tienen un 54% más de probabilidad de incorporarse de forma permanente que de abandonar la docencia, no existiendo para ellas diferencias entre ingresar de forma permanente o transitoria. Por otra parte, las mujeres tienen alrededor de un 30% menos de probabilidad de abandonar la docencia que de insertarse de manera permanente o transitoria.

Con respecto a la edad, al parecer esta solo juega un rol al distinguir entre insertos y no insertos. Es más: quienes están una desviación estándar por sobre la media de edad a la titulación tienen menores probabilidades de no incorporarse que hacerlo de forma permanente o transitoria, o abandonar la docencia.

En la sección anterior se observó que quienes cursaron la FID en la Región Metropolitana tenían una menor probabilidad de haberse insertado a la docencia en comparación con quienes egresaron de otras regiones. En esta sección se observa que, además, cuando se incorporan, los egresados de la Región Metropolitana permanecen menos en el aula que los egresados de regiones. Prueba de ello es que los titulados de la Región Metropolitana tienen dos quintos más de probabilidades de insertarse de forma transitoria que de forma permanente frente a los titulados que cursaron la FID fuera del área metropolitana.

El origen social expone una interesante evidencia: los profesores de origen más humilde abandonan menos la docencia que los profesores que provienen de un origen más acomodado. Así, quienes cursaron la enseñanza media en liceos del grupo socioeconómico bajo tienen 1,5 veces más oportunidades de ingresar a las aulas de forma permanente que de abandonarla en comparación con los docentes del grupo alto. Por su parte, quienes estudiaron en establecimientos del grupo medio tienen un 106% más probabilidad de insertarse de forma permanente que de abandonar la docencia. Resulta curioso que no existan diferencias entre insertarse de forma permanente o transitoria entre quienes provienen del grupo alto o bajo, diferencia que sí existe al comparar al grupo medio con el grupo alto, siendo más probable para el primero la inserción permanente.

En cuanto a los antecedentes académicos, pareciera que quienes tienen las mejores calificaciones permanecen en la docencia o la abandonan, siendo las formas transitorias de inserción menos viable. Se observa que quienes están una desviación estándar por sobre el promedio tienen un 16% más de probabilidades de insertarse de forma permanente que de forma transitoria, pero además tienen un 21% más de chances de abandonar que transitar dentro y fuera del aula.

Por último, es uno de los principales focos de esta investigación analizar si existen diferencias en las modalidades de inserción de titulados provenientes de distintos tipos de instituciones de educación superior. Se reitera la evidencia de que quienes cursaron en instituciones no tradicionales e institutos profesionales (independientemente de su nivel de acreditación) tienen menos chances de insertarse (sea de forma permanente o transitoria o resultando en abandono) que quienes estudiaron en instituciones CRUCH de alta acreditación.

Sin embargo, al insertarse, no son los titulados de instituciones tradicionales de alta acreditación los que más permanecen en el aula. Por el contrario, los titulados de instituciones ajenas al CRUCH (independientemente de su acreditación) y de instituciones CRUCH e institutos profesionales de baja acreditación tienen más probabilidades de incorporarse de forma permanente que de forma transitoria al compararse con los titulados de instituciones CRUCH de alta acreditación.

Con respecto al abandono, no se observan diferencias entre abandonar y permanecer en el aula, pero sí se observa que para quienes estudiaron en instituciones ajenas al CRUCH y en institutos de baja acreditación es más probable abandonar que mantenerse inserto de forma transitoria en la docencia.

Esta evidencia puede resultar un poco confusa, pero pareciera que mientras para un titulado de una universidad tradicional de alta acreditación es más probable la inserción, también es menos probable que permanezca en el aula. Por el contrario, para un titulado de una institución de baja acreditación es más probable no ingresar a la docencia, pero cuando ingresan, permanecen en el aula o la abandonan, pero las formas transitorias son poco probables.

Discusión y conclusiones

El estudio de los primeros años de la trayectoria laboral docente ha generado un creciente interés en la medida en que ha aportado importante evidencia sobre la distribución de los profesores en el sistema y sobre las posibilidades de abandono de la docencia. Es en esta línea que este estudio aporta nuevas evidencias respecto de las características que distinguen a quienes se están incorporando a la docencia en aulas básicas y medias de quienes —habiéndolo recibido formación para ello— no lo están haciendo. Del mismo modo, se aproxima a la descripción de los primeros años de la trayectoria laboral de los docentes distinguiendo entre quienes ingresan a la docencia de manera permanente de quienes lo hacen de manera transitoria.

Con respecto a *quiénes* se están titulando de carreras de pedagogía, se observa que en su mayoría son mujeres, cuya edad promedio bordea los 26 años y que provienen de un origen socioeconómico medio-bajo.

Por su parte, la mayoría de los titulados obtuvo puntajes en las pruebas de admisión a la universidad que oscilan entre los 450 y los 600 puntos, aspecto que la política pública ha intentado revertir con la Beca Vocación de Profesor. Esta beca se implementó el año 2010 con el fin de incentivar, mediante el financiamiento de sus estudios, que postulantes a la educación superior con altos puntajes en la PSU se interesen en la carreras de pedagogía. Sin embargo, el alcance de esta beca es limitado en la medida que el 60% de la matrícula se concentra en carreras que no cumplen con los requisitos mínimos⁸ para que sus postulantes puedan acceder a dicho beneficio (Alvarado, Duarte y Neilson, 2012, p. 31).

Además, como se mencionó al inicio, existen más de 700 programas de formación inicial docente, muchos de los cuales cuentan con pocos años de acreditación y no cuentan con protocolos de selección de sus postulantes, o bien son muy laxos. Esta investigación aporta evidencia en esta línea, destacando que si bien la mayoría de los titulados se formó en universidades, uno de cada tres titulados proviene de instituciones que tienen entre 0 y 2 años de acreditación y solo el 3% estudió en instituciones que recibieron el máximo de acreditación posible (7 años).

A pesar de ello, es preciso insistir que solo una baja proporción de titulados proviene de programas de corta duración o no presenciales. Esto podría significar que estamos ante la retirada de los tristemente célebres *profesores marmicoc*⁹.

Ahora bien, en cuanto a la inserción laboral, se observa que el 79% de los titulados de carreras de pedagogía se ha insertado laboralmente en establecimientos de educación básica o media. Respecto de *quiénes se insertan*, es más probable la inserción para mujeres, para los más jóvenes y para los titulados de regiones. Las dificultades en la inserción de los titulados de la Región Metropolitana podría estar dando cuenta de un exceso de oferta de titulados, lo que podría ser fruto a su vez de la concentración de centros de formación docente en la Región Metropolitana.

En una disciplina tan fuertemente *feminizada* como la docencia, el proyecto familiar podría estar desempeñando un importante papel a la hora de explicar la falta de inserción laboral de un tipo de titulados: las mujeres. Aunque el indicador utilizado solo dice relación con el estado civil al momento de la titulación, nos entrega una importante evidencia respecto del rol que juegan este tipo de aspectos a la hora de analizar la intención de seguir la carrera laboral docente.

Otra evidencia interesante surge del rol que tienen los antecedentes académicos, pues se observa que quienes obtienen mayores puntajes en las pruebas de selección universitaria tienen mayores chances de insertarse laboralmente. Aunque la magnitud de la diferencia no es tan grande, su efecto se mantiene al controlar por características FID, lo que puede estar sugiriendo que al momento de la inserción existe una autoselección por parte de los titulados.

⁸ Entre los requisitos exigidos a las carreras destacan la acreditación mínima de dos años y un puntaje de corte de admisión superior a los 500 puntos (Alvarado, Duarte y Neilson, 2012, p. 9).

⁹ Ante la masificación de la educación en los años sesenta, se implementó una política de formación acelerada de docentes, los que fueron conocidos como *profesores marmicoc* (por la conocida marca de ollas a presión vendidas en Chile) (Núñez, 2010, pp. 38-39).

Por el lado de las características de la FID, se observa que los titulados que cursaron la FID en instituciones CRUCH de alta selectividad, CRUCH de baja selectividad o institutos profesionales de baja selectividad tienen las mismas probabilidades de haberse incorporado a la docencia. Esto levanta la hipótesis de que si bien ambos se insertan en la misma proporción, lo hacen en contextos distintos y bajo condiciones laborales también diferentes. Esto está en el núcleo de la investigación respecto del ordenamiento no aleatorio de profesores en el sistema educativo.

Y, por último, en cuanto a la trayectoria laboral, entendida como la permanencia en la docencia y el posible abandono, se observa que la mayoría de los titulados se insertan a la docencia sin abandonarla durante todo el período de observación; sin embargo, casi un tercio de los casos que se incorporan a la docencia tienen una trayectoria fluctuante, entrando y saliendo de las aulas *año tras año*. Ante ello, resulta pertinente indagar en las características que diferencian a quienes se incorporan permanentemente de quienes tienen trayectorias oscilantes (es decir, una inserción transitoria en el aula). Entre estas características destaca el rol del género, el origen social y las características de la FID: la docencia es una carrera que atrae y retiene principalmente a mujeres y a quienes provienen de un origen social más humilde. Respecto de la FID, aunque la evidencia puede parecer un poco confusa, pareciera que entre los titulados de instituciones no tradicionales y de baja acreditación —que son la mayoría— es más probable la no inserción, pero cuando ingresan al aula, permanecen en ella o la abandonan.

Esta evidencia en conjunto sugiere que existen diferencias en el perfil de quienes se insertan y quienes no lo hacen y diferencias entre quienes se insertan permanentemente a la docencia y quienes lo hacen de forma transitoria. Sin embargo, pareciera que estas diferencias no van en la dirección de apartar a *los mejores candidatos* de la docencia, y en este sentido, no sería una oportunidad perdida para la FID en términos de los esfuerzos que se realizan por atraer y retener a los mejores. Sin embargo, se observó que para un profesor con mejores antecedentes académicos, la posibilidad de permanecer o de abandonar es mayor que la de mantenerse inserto de manera transitoria. Esto puede sugerir que si un «buen candidato» encuentra buenas condiciones se queda, pero si no las encuentra, podría desertar eternamente de la docencia. Esta es una hipótesis que habría que profundizar.

En definitiva, la evidencia aquí expuesta levanta una serie de preguntas sobre el tipo de establecimientos a los que se insertan y donde permanecen los docentes, dado el perfil y las diferencias descritas. Del mismo modo, induce a ahondar en las condiciones laborales que llevan a algunos a permanecer en la docencia y a otros a titubear entre la inserción y el abandono.

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014
El artículo revisado fue recibido el 20 de agosto de 2014
El artículo fue aceptado el 3 de septiembre de 2014

Referencias

- Alvarado, M., Duarte, F. y Neilson, C. (2012). *Efectos Beca Vocación de Profesor*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201201111603490_EstudioEfectospreliminaresBecaVocaciOndeProfesor.pdf
- Avalos, B., & Bascopé, M. (2014). Future teacher trajectory research: its contribution to teacher education and policy. *Education as Change*, 18(1), 19-32. doi: 10.1080/16823206.2013.877353
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de PREAL http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional (2011). *Guía legal sobre acreditación de la educación superior*. Recuperado de <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/acreditacion-de-la-educacion-superior>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of highachieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review Proceedings*, 95(2), 166-171. doi: 10.1257/000282805774669628
- Brunner, J. J. (2009). *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V. y Zarhi, M. (2011). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: formation of teacher. *Education Research Policy Practice*, 8, 59-72. doi: 10.1007/s10671-008-9056-z
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62. doi: 10.3102/01623737024001037
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mineduc (2012). *Ingreso al mercado laboral y resultados en la evaluación docente de los titulados de pedagogía 2007-2010*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.
- Núñez, I. (2010). *Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades. 1842-1973*. 40. Santiago: Docencia, Colegio de Profesores de Chile.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, C. (2009). *Aspectos de la formación inicial de docentes y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos*. Santiago: Centro de Políticas Públicas, UC.
- PNUD (2006). *Expansión de la educación superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad*. Santiago.
- Rivero, R. (2012). *The distribution of highly-qualified teachers in Chile*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIIE 2012), Santiago, Chile.
- Valenzuela, J. y Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. (Estudio no publicado). Fondecyt N° 1120740, Santiago, Chile.