

Caracterización Laboral de los Docentes de Educación Básica con Estudios Superiores No Tradicionales

Amanda Telias Simunovic.*

Enero 2008

Resumen

Los profesores constituyen un factor relevante en la calidad del proceso educativo. Por ello, es importante evaluar sus competencias. Este complejo proceso de evaluación, utiliza instrumentos específicos para poder medir la calidad de los profesores. Uno de ellos es la modalidad en que realizaron sus estudios superiores de pedagogía, los que pueden ser cursados de manera no tradicional o especial- educación a distancia o semi presencial - o tradicional - educación presencial-. En este trabajo, se comparan estos dos grupos de docentes tanto en sus características individuales como laborales. Se analiza la dinámica de entrada al sistema educacional por parte de ambos grupos, junto con su probabilidad de salir del sistema utilizando modelos de duración. Para realizar estas comparaciones entre grupos se usa la Encuesta Longitudinal de Docentes 2005. Entre de los resultados principales se encuentra que los docentes que realizaron sus estudios de manera no tradicional, concentran su enseñanza en cursos básicos y se desempeñan principalmente en establecimientos municipales y particulares subvencionados. Han venido aumentando su participación relativa durante los últimos años y tienen, en promedio, mayor edad que el grupo de docentes que realizó sus estudios de manera tradicional. Obtienen menores remuneraciones que el otro grupo de profesores, en su desempeño como docentes. Por último, se encuentra que presentan una leve, pero mayor, probabilidad de abandonar la docencia que los docentes que realizaron sus estudios de manera tradicional.

Clasificación JEL: I2

Palabra clave: Economía de la Educación.

*El seminario de título fue realizado con los profesores Juan Pablo Valenzuela Barros y Dante Contreras Guajardo.

Índice

1. Introducción	3
2. Profesores en Chile	5
3. Contexto de los Profesores no Tradicionales	6
4. Datos y Metodología	8
5. Características de los profesores	10
5.1. Perfiles de Estudio	13
5.2. Características Individuales de los Docentes	14
5.3. Características del Establecimiento donde se desempeña el Docente	19
6. Dinámica de participación de los docentes	20
6.1. Modelo de Duración	21
6.2. Resultados Modelos de Duración	23
6.2.1. Docentes tipo I	23
6.2.2. Docentes tipo II	25
6.2.3. Docentes tipo I y II	26
7. Conclusiones	28
8. Bibliografía	30
9. Anexos	31

1. Introducción

En la actualidad, se está llevando a cabo un intenso debate en Chile en torno de la educación escolar. Este debate ya no se centra en su cobertura, que ya es un tema prácticamente resuelto, si no más bien en su calidad. Entre los actores de este debate, existe consenso en que la educación de calidad iguala oportunidades para todos, al mismo tiempo que es un camino que permite lograr una mayor equidad social. Por ello, mejorar la calidad de la educación se ha transformado en el gran desafío país de los próximos años.

Para poder enfrentar este desafío, hay que actuar sobre los factores clave de la calidad de la educación. Distintos estudios han demostrado que la calidad de la educación que se entrega tiene estrecha relación con los profesores que la imparten (Hanushek y Rivkin 2006). Los docentes juegan un rol fundamental en el aprendizaje de los alumnos y la evidencia empírica muestra que existe relación entre la calidad de los docentes y los logros académicos de los alumnos (Hanushek, Rivkin y Kain, 1998). La calidad de los docentes no es fácil de medir, por lo que se han utilizado distintas características de estos para poder medir su mejor o peor desempeño. Se utilizan características de los profesores tales como, puntajes en los test de conocimientos, años de experiencia, información de su diploma habilitante, grado académico, calidad de las instituciones formadoras o características individuales de los docentes. Estas características se estudian por sí mismas y muchas veces se relacionan con el logro de los estudiantes. La evidencia empírica demuestra que la experiencia de los docentes y sus mayores puntajes en los test, tienen efectos positivos en los logros de sus estudiantes (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007), destacando que estos efectos son más importantes en Matemáticas que en Lenguaje. Se encuentra además, que estas características tienen mayores efectos sobre los logros de los estudiantes cuando se les compara con características socioeconómicas de los alumnos o el tamaño de la clase (Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2007).

Una de las características mencionadas que permite analizar la competencia de los docentes es la calidad de sus estudios superiores en educación. Se asocia a la calidad de estos estudios la modalidad y la jornada en que fueron cursados. Los estudios superiores en pedagogía se pueden cursar en tres modalidades distintas: presencial, semi presencial o a distancia¹. Las jornadas en las cuales pueden ser desarrollados son: diurna, vespertina o con clases algunos días a la semana. Los estudios de pedagogía de manera a distancia, semi presencial o presencial con clases algunos días a la semana se consideran, especiales o no tradicionales y se asocian a menores exigencias que los cursados de manera tradicional. Debido a este hecho se asocian los estudios no tradicionales a docentes con menores competencias profesionales futuras.

En nuestro país, existe un único estudio realizado sobre los programas especiales en pedagogía, realizado en el año 2005 por la Universidad Alberto Hurtado. Allí se estudia la oferta de este tipo de programas especiales a partir de datos cuantitativos, que permite identificar la cantidad de programas y sus respectivas matrículas, y datos cualitativos, a través de entrevistas a alumnos y docentes, los que permiten analizar la percepción que ellos tienen respecto de las expectativas y competencias entregadas por estos programas. Este estudio concluye que existe una cuestionable capacidad para desarrollar en los tiempos y modalidades propuestas una formación de calidad, junto con la inexistencia de un perfil profesional definido del egresado.

A partir de la evidencia descrita, se instaura la creencia de que las carreras no tradicionales o especiales, no entregan las competencias requeridas como para ejercer como docente, ni

¹Las cuales pueden ser cursadas a través de correo postal o plataformas de internet

tampoco las mismas capacidades que los profesores que estudiaron de manera presencial. Es por ello, que es relevante estudiar a este tipo de docentes en mayor profundidad.

El presente estudio apunta en esa dirección, comparando al grupo de docentes que estudió educación básica de manera no tradicional, con aquellos que lo hicieron de manera tradicional. Este estudio genera nueva información respecto de sus características individuales y laborales. Para ello se utiliza la Encuesta Longitudinal docente del año 2005.

La comparación entre las características de los docentes, a partir de la modalidad de sus estudios superiores, adquiere relevancia, debido a que el grupo de docentes que estudia de manera no tradicional, ha aumentado su participación dentro del mercado laboral de los profesores, durante los últimos años. Esto se debe a la ampliación de la cobertura de estos programas desde los años noventa y a un supuesto mayor retorno económico que ofrecen estas carreras frente a las pedagogías que se dictan de manera presencial. Esto último, se debería a que tienen un menor costo y los retornos no se diferencian tanto al de los docentes tradicionales, debido a las características salariales del mercado laboral de los docentes. Además de estar aumentando su presencia en el sistema educacional, este artículo se ocupará de la dinámica laboral de los profesores no tradicionales. Se estudiará su probabilidad de retirarse del sistema escolar poco después de haber ingresado a este, en comparación con los profesores tradicionales.

Este artículo se organiza en siete secciones. Después de la sección introductoria se realiza una breve descripción del mercado laboral de los profesores en Chile. La tercera sección entrega el contexto de las carreras no presenciales en Chile. La cuarta sección realiza una descripción de los datos que se utilizan y una explicación de la metodología usada en el artículo. La quinta sección muestra los resultados de las estadísticas descriptivas de los grupos de interés. La sexta sección describe el marco teórico y los resultados del modelo de duración. Las conclusiones se encuentran al final de este artículo.

2. Profesores en Chile

El sistema educacional chileno cuenta con alrededor de 170000 docentes, de los cuales más del 70 % son mujeres.² Los profesores se rigen por el Estatuto Docente, el cual fue aprobado el año 1991, modificado el año 1995 y su última modificación fue el año 1997. Los profesores, de establecimientos municipales y particulares subvencionados se rigen por este estatuto. Los contratos laborales que enfrentan los docentes, difieren a partir la dependencia administrativa del establecimiento donde se desempeñan. Los docentes que trabajan en establecimientos educacionales privados tienen un contrato privado, el cual se rige por las normas del Código del Trabajo. En cambio, los trabajadores de establecimientos municipales tienen un contrato que se conoce como carrera docente³. Aún cuando existan estas diferencias, éstas pueden desaparecer si los profesores de los colegios privados en conjunto deciden optar por el contrato de los colegios municipales.

Los docentes, a diferencia de otras profesiones, enfrentan complejas normas de contratación y también de despido. En los establecimientos educacionales municipales se requiere que el docente participe en un concurso público para poder ingresar al colegio, ya sea como profesor de planta o profesor reemplazante o transitorio. El llamado a concurso lo hacen las municipalidades y no un nivel central, por lo que el docente al momento de postular a cierta municipalidad está realizando una elección (Mizala y Romaguera, 2004). Por lo tanto la asignación de docentes en el sector municipal no es aleatoria. Se realizan concursos para los distintos puestos por separado, distinguiendo así entre docentes directivos, técnico pedagógico, de enseñanza media, de enseñanza básica, de enseñanza pre-básica. Los docentes seleccionados son decididos por comisiones que tienen representantes municipales, y del establecimiento educacional, representado por el director y un docente del mismo nivel de enseñanza. Después de la asignación de puntajes, es el alcalde el que nombra al ocupante del puesto. Se observa entonces que en la decisión, el que posee la mayor facultad es el municipio y no el establecimiento. El proceso de contratación de los docentes en el sector privado, como se mencionó anteriormente, se rige por la norma del Código del Trabajo. Los contratos de estos docentes se establecen por cierto número de meses, lo que permite que el docente sea evaluado para volver a ser contratado⁴. Esta es la principal diferencia con respecto a la contratación en los establecimientos municipales, en los cuales no se da esta opción. La evaluación de los profesores nuevos está sujeta a discrecionalidad por parte de los directivos del establecimiento. Es por ello, que se han tratado de instaurar mecanismos que permitan evaluar a los docentes nuevos de manera objetiva, lo cual asegure que los docentes están siendo justamente re contratados o despedidos, dependiendo del caso.

Al igual que la contratación, el despido es más complejo en los establecimientos municipales que en los privados. El ejemplo más claro es el de despido por faltas graves, el cual se enfrenta de manera muy diferente dependiendo del tipo de establecimiento. Mientras en los establecimientos pagados el despido puede ser inmediato si el profesor comete una falta grave, en los establecimientos municipales se inicia un sumario frente a esta misma situación, el cual puede ser largo. Para ver más detalles de las normas de contratación y despido⁵.

El Estatuto Docente establece una estructura mínima de remuneraciones, que recibe el nombre de Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN), la cual representa un poco

²Información a partir de Encuesta Longitudinal.

³González 1999.

⁴Mizala y Romaguera, 2000

⁵Mizala y Romaguera, 2004.

más que el sueldo mínimo de los profesores⁶. Lo anterior rige para los docentes que se desempeñan en el sector municipal, dado que ellos son los que se rigen por el Estatuto Docente. Los profesores que trabajan en el sector privado, como se mencionó anteriormente, se rigen por el código del trabajo, por lo que su remuneración mínima se rige por el salario mínimo del mercado.

3. Contexto de los Profesores no Tradicionales

Desde los años noventa se comenzaron a expandir los programas de estudios de pedagogía de manera semi presencial y a distancia. La ampliación de la oferta de este tipo de carreras, surgió desde las universidades, las cuales vieron en ellas, por un lado, un beneficio monetario por el ingreso de mayores recursos a las Escuelas de Pedagogía y, por el otro, dar satisfacción a un supuesto exceso de demanda por docentes que no se podía satisfacer si no se comenzaban a facilitar los estudios de este tipo de carreras. Otra razón que justificaba la ampliación de este tipo de programas era que ofrecía una oferta alternativa a jóvenes que quedaron marginados de la educación universitaria tradicional. Esto se sustenta con el hecho que las carreras no presenciales no exigen altos puntajes en las pruebas de selección y la mayoría de las veces no exigen ni siquiera Prueba de Aptitud Académica o Prueba de Selección Universitaria rendida⁷. Una tercera razón a favor de esta modalidad de estudios es que amplía las oportunidades a personas adultas, ya que les permite estudiar y trabajar a la vez. También se reconoce que existía una cualidad adicional de estas carreras no presenciales: permitían a empleados públicos acceder a mejores salarios por haber obtenido títulos profesionales. Dentro de estas opciones rápidas de estudios, estaba la carrera de pedagogía, por lo que muchos funcionarios públicos optaron por este título.⁸ Por último, se argumenta que estas carreras permitirían regularizar los títulos de muchos docentes con estudios superiores incompletos.

El primer y único estudio sobre la oferta de programas especiales de pedagogía lo realizó la Universidad Alberto Hurtado el año 2005. En ese estudio, se cuantificó y caracterizó, no completamente, la matrícula de estos programas y cómo los profesores y los alumnos los percibían. Esta recopilación de información se realizó para estudios especiales en educación básica y se incluyeron 21 programas impartidos por distintas universidades. Se constata en este estudio que, gran parte de estos programas, se caracterizan por contar con requisitos de ingreso frecuentemente mínimos, los que no incluyen rendición de la PSU, ni tampoco exigen experiencia previa -que los programas de regularización tenían como principio exigir-. Destaca que estos programas tienen una importante cobertura⁹ y que son los programas a distancia, más que los semi presenciales, los que concentran la mayoría de la matrícula¹⁰. Este estudio afirma que, este tipo de carreras, tienen un costo inferior en más del 50% en comparación con el costo promedio de una carrera de pedagogía cursada de

⁶Estatuto Docente, Ministerio de Educación

⁷A partir de la encuesta longitudinal se obtiene que del grupo de docentes que estudió educación básica de manera tradicional, el 85,4% requería PAA o PSU rendida para poder estudiar, mientras que sólo un 30,8% la requirió para estudiar en el caso de los docentes no tradicionales, ver tabla 19 en el anexo.

⁸Esta sección se basa principalmente en una entrevista a Iván Nuñez, Historiador, especialista en educación y Asesor del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

⁹Existían 16.000 alumnos matriculados en el año 2005, pero esta cifra es sólo ilustrativa porque no se pudieron incluir en el estudio dos programas de matrícula masiva ni algunos programas que se desarrollan en regiones. (Universidad Alberto Hurtado, 2005)

¹⁰Concentran alrededor del 70% de la matrícula (Universidad Alberto Hurtado, 2005)

manera tradicional¹¹. Las horas lectivas efectivas de este tipo de programas, considerando 8 semestres bajo modalidad no tradicional, no logran acercarse a la carga horaria de un programa impartido de manera tradicional. Otro aspecto crítico destacado en este trabajo dice relación con los bajos requisitos de egreso y titulación de estos programas, debido a que, en la mayoría de los casos, no se llevan a cabo prácticas profesionales, ni tampoco trabajo de titulación. Este hecho hace cuestionar la adquisición de las competencias académicas y profesionales de los estudiantes de este tipo de programas.

Un 60 % de los profesores encuestados por este estudio, opina que, los alumnos al momento de ingresar a estos programas de estudios, cuentan con un nivel insuficiente de competencias, a pesar de que más del 80 % señale que, los resultados de los alumnos son satisfactorios con respecto a los objetivos del programa. Pero este hecho puede deberse a las menores exigencias, ya que más del 50 % de los docentes reconoce tener que adecuar las exigencias del programa, para poder adaptarse a las restricciones horarias de los alumnos. Este estudio destaca las deficiencias a nivel de infraestructura, recursos y equipamiento que caracterizan a estos programas. Con respecto a la evaluación, concluye que existe una cuestionable capacidad para desarrollar, en los tiempos y modalidades propuestas, una formación de calidad, junto con la ambigua percepción de existencia de un perfil profesional del egresado. En síntesis este estudio sistematiza la oferta de los programas especiales junto con plantear razonables dudas acerca de la calidad de dichos programas.

El Ministro de la época Sergio Bitar, en los años 2004 y 2005, realiza una política decidida en contra de este tipo de carreras, después de llegar a la conclusión de que no entregaban garantías de calidad. El Ministerio reconoce entonces que, sin perjuicio de las Universidades del Consejo de Rectores, hay que utilizar herramientas del Estado con el fin de que estas carreras se cierren definitivamente. Desde ese momento, las universidades del Consejo de Rectores se comprometen a cerrar el ingreso de nuevas promociones a este tipo de carreras, permitiendo que los alumnos que llevan sus carreras en curso, puedan concluir las dentro de un periodo establecido. Esta decisión fue apoyada por los Decanos de las Facultades de Educación de las universidades tradicionales.

La existencia de las carreras no presenciales igual persiste, en razón de que las universidades privadas continúan ofreciendo este tipo de modalidad de estudios, ya que el acuerdo, del Consejo de Rectores antes mencionado, no las compromete. Una solución de largo plazo está contenida en el cumplimiento de la “Ley del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” por parte de las universidades privadas, cuyo proceso de acreditación no permitirá la existencia de estas carreras. Esta ley fue aprobada en noviembre del año 2006 y establece la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía y Medicina. Su objetivo es garantizar la calidad de la Educación Superior. Para ello, las universidades tienen que demostrar frente a la Comisión Nacional de Acreditación, que cuentan con mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad, al interior de sus establecimientos educacionales y que desarrollan un continuo fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y de la calidad de sus carreras.

Un inciso de esta Ley, establece los objetivos y requisitos para la acreditación de carreras y programas de pregrado. La Ley establece que “El objetivo de la acreditación es certificar la calidad de las carreras y los programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de los propósitos declarados por la institución que los imparte

¹¹El arancel promedio de este tipo de carreras es alrededor de 705,000 pesos. Para el caso de las carreras presenciales menor es el costo, el cual en promedio es de 519,000 pesos para el año 2005. (Universidad Alberto Hurtado, 2005)

y los estándares nacionales e internacionales de cada profesión o disciplina y en función del respectivo proyecto de desarrollo académico”¹². La acreditación pueden llevarla a cabo instituciones nacionales, extranjeras o internacionales, que se denominarán agencias acreditadoras, las cuales tienen que ser autorizadas. La acreditación es voluntaria y las carreras que sean acreditadas, lo serán hasta por siete años. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, los títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos, deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación. Estas carreras tienen un plazo de dos años para obtener la acreditación, contados desde la fecha de publicación de esta ley. La Ley establece: “Si las carreras no se acreditasen dentro de este plazo establecido, ya sea porque no se presentan al proceso de acreditación o porque no logran ser acreditadas, no podrán acceder a ningún tipo de recursos otorgados directamente por el Estado o que cuenten con su garantía, para el financiamiento de los estudios de sus nuevos alumnos”.

Existe por lo tanto, la confianza en que la acreditación de las carreras de pedagogía, logrará eliminar totalmente del mercado universitario, las carreras no tradicionales. No obstante aquello, el proceso de acreditación es lento, por lo que muchas carreras no tradicionales permanecerán impartándose por un largo período, ya que primero, deben constituirse las agencias acreditadoras capaces de construir un proceso de acreditación y hacerlo efectivo. Más aún, la acreditación será obligatoria solamente a partir de dos años más, período durante el cual podrán seguir ingresando estudiantes a carreras no tradicionales. Es conocido que en el momento de cierre de este tipo de carreras, no se terminan de impartir, si no hasta cuando todas las promociones en curso, terminen sus estudios. Por último, la acreditación no es causal de cierre de las carreras, si no que sólo es una señal al mercado, el cual decide. Quizás sin acreditación, las universidades que impartan estas carreras las sigan manteniendo, a pesar de no recibir apoyo del Estado. Por esto, no es seguro que esta ley garantice que los profesores con formación no tradicional desaparezcan del mercado.

4. Datos y Metodología

Este artículo utiliza la base de datos de la Encuesta Longitudinal Docente 2005, realizada por el Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile por encargo del Ministerio de Educación. Esta encuesta se llevó a cabo entre Junio y Septiembre del 2005 a una muestra representativa de 6088 docentes. Fue aplicada a un conjunto de docentes que se desempeñaba como tal el año 1995, más conjuntos de docentes que ingresaron al sistema a partir de este año en adelante¹³. Es por ello, que dentro de esta encuesta, hay docentes que el año 2005 no se desempeñaban como tal. Esta encuesta recopila información de los docentes en distintos ámbitos: caracterización del hogar, antecedentes familiares, formación inicial, perfeccionamiento y capacitación, salud, historia laboral, características del establecimiento principal, satisfacción laboral y programas e incentivos.

La recolección de información con la que se cuenta, se conoce como una encuesta a una muestra de la población en un momento del tiempo con preguntas retrospectivas. Se debe a que los encuestados, responden algunas preguntas que entregan información pasada con respecto a ciertas variables. Por ejemplo, se les pregunta sobre su situación laboral desde

¹²Ley N°20.129, “Ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”.

¹³Para realizar la muestra se usaron las bases de idoneidad docente del Ministerio de Educación para los años 1995, 1999, 2001, 2002 y 2003; Encuesta Longitudinal Docente 2005.

el año dos mil en adelante, en las cuales los profesores indican para cada uno de los años si se desempeñaban como docente o no. Otras preguntas individuales que no dependen del tiempo se preguntan sólo para el año 2005.

El módulo de educación superior, contiene preguntas con respecto a la modalidad de estudios de la carrera que cursó el docente, la cual puede haber sido de manera presencial, a distancia o semi-presencial. Junto con ello, entregan información de la jornada con la cual sus estudios fueron llevados a cabo, la cual puede haber sido diurna, vespertina o algunos días a la semana o al mes. Además, los docentes pueden entregar en la encuesta información de hasta tres carreras que hayan cursado, las cuales pudieron haber sido desarrolladas en cualquiera de las tres modalidades de estudios antes mencionadas. Dadas estas tres informaciones, la carrera, la jornada y la modalidad con la que estudió se construyen distintos perfiles de docentes que se detallan en la sección 5.1. En este artículo se considera como modalidad tradicional de estudios aquella que fue cursada de manera presencial con jornada diurna, y como modalidad no tradicional aquella que se cursó a distancia o semi-presencial o presencial con estudios algunos días a la semana o al mes.

Este estudio consideró exclusivamente los profesores de enseñanza básica, debido a que la mitad de los docentes se desempeñan en este ciclo (49.7 %, ver cuadro 21 en anexo) y más de la mitad de los docentes se desempeñan en él (63.26 %, ver cuadro ?? en anexo). Además los docentes que estudian de manera semi-presencial o a distancia se concentran principalmente en este nivel de enseñanza (78.83 %, ver cuadro 8).

El módulo de historia laboral contiene la pregunta de si el profesor trabajó en algún establecimiento educacional entre los años 2000 y 2005, entregando información con respecto a la situación laboral del docente durante los últimos seis años. Esto permite conocer la decisión de los profesores de trabajar o no trabajar en un establecimiento educacional a través del tiempo. Pese a que sea un intervalo de tiempo pequeño dentro de una vida profesional, esta información permite analizar cómo afectan las características de los profesores sobre la decisión de trabajar como docente o no hacerlo.

Los datos con los que se cuenta, permiten realizar comparaciones entre los distintos tipos de docentes con respecto a sus características principales y con respecto a su decisión de trabajar como docente o no hacerlo.

La metodología utilizada para examinar si los profesores que estudian de manera tradicional difieren en sus características de los que estudian de manera no tradicional será la utilización de test de medias. Estas comparaciones tendrán relación con características individuales de los profesores como con características del establecimiento en el cual el docente se desempeña. A través de esto se podrán encontrar similitudes o diferencias entre los distintos grupos de docentes.

Para examinar la decisión de estos grupos de profesores de trabajar o no trabajar en un establecimiento educacional se utilizará la metodología de análisis de sobrevivencia o modelos de duración. Utilizando este método de estimación se puede aprovechar la naturaleza secuencial de los datos para estudiar la decisión de trabajar como docente por parte de los encuestados. A partir de este tipo de modelos se puede estimar la probabilidad de pasar de ser docentes a no serlo. El marco teórico de este tipo de modelos se detalla en la sección 6.

5. Características de los profesores

La Encuesta Longitudinal fue realizada a 6,088 docentes, a partir de la cual se obtiene información sobre las características de los docentes, como por ejemplo, que la profesión docente es prioritariamente ejercida por mujeres, quienes representan el 73 % del total de profesores, mientras que los hombres son menos de la mitad, quienes representan un 23 %. Considerando el trabajo en el establecimiento principal del docente, se obtiene que un 56 % trabaja en establecimientos municipales, 32 % ejerce en establecimientos particulares subvencionados, 11 % se desempeña en establecimientos particulares pagados y sólo el 1,4 % trabaja en corporaciones de administración delegada¹⁴.

El 84 % del total de docentes se desempeña como docente de aula, el 4,4 % trabaja en áreas técnico pedagógicas, 4,7 % desarrolla actividades directivas, 3,8 % se desempeñan como directores de establecimientos y el 2,9 % restante lleva a cabo otras funciones.

La mayoría de los docentes se desempeña en la enseñanza básica, dirigida tanto a niños como a adultos, alcanzando un porcentaje de 62 % del total de los docentes de aula. El 27 % de los docentes trabaja en la enseñanza media, incluyendo la científica humanística como la técnica pedagógica, ya sea a niños como a adultos. La educación parvularia involucra al 9 % de los docentes, mientras que sólo el uno por ciento representan los docentes que trabajan en la educación especial¹⁵.

La edad promedio de los profesores es de 47 años, donde en promedio los hombres son dos años mayores que las mujeres¹⁶. La distribución etárea, distinguiendo entre los distintos tipos de establecimientos, se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Distribución de los Profesores por edad entre los distintos tipos de establecimientos, total docentes

Edad	Edad de los profesores por dependencia				Total
	Municipal	P. Subvencionada	Cooorporación	P. Pagado	
20-30	2,3 %	7,0 %	3,3 %	5,2 %	3,8 %
31-40	13,6 %	33,3 %	27,0 %	32,0 %	21,4 %
41-50	31,0 %	38,0 %	27,0 %	38,0 %	32,4 %
51-60	43,0 %	16,4 %	32,0 %	18,0 %	30,9 %
Más de 60	9,8 %	6,0 %	11,1 %	7,0 %	11,8 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

A partir de la información entregada en el cuadro 9, se observa que los docentes se concentran principalmente entre los 41 y 60 años de edad, representando al 63 % del total del cuerpo docente, el cual no cuenta con muchos jóvenes entre 20 y 30 años, quienes sólo representan el 3,8 % del total. Dentro de los distintos tipos de establecimiento, son los particulares subvencionados y particulares pagados quienes concentran una mayor cantidad de profesores jóvenes en comparación a los otros tipos de colegio y al promedio. Los colegios municipales y las corporaciones de administración delegada en cambio, son quienes tienen un mayor porcentaje de docentes de mayor edad, llegando a ser 10 % de su cuerpo

¹⁴ver cuadro 20 en anexo.

¹⁵ver cuadro ?? en anexo.

¹⁶ver cuadro 22 en anexo

docente en comparación con un 6% y 7% de los establecimientos particulares. Es decir, a pesar de que el cuerpo docente como un todo sea más longevo que otro tipo de profesiones, son los establecimientos municipales quienes concentran a una mayor cantidad de docentes de mayor edad en sus filas en comparación a los establecimientos particulares. Esto tiene relación con la antigüedad del título que ellos obtuvieron. El 62% de los docentes de establecimientos municipales se titularon antes de 1990, en comparación al 54% de los docentes de establecimientos particulares pagados y un 43% de los profesores de colegios particulares subvencionados.

Otra caracterización de los docentes es con respecto a sus estudios, tanto escolares como universitarios. Los cuadros 2 y 3 muestran la relación que existe entre la dependencia administrativa del establecimiento en que el docente estudió y la dependencia del establecimiento en el cual el docente trabaja. Con respecto a la educación básica, un 68% de los docentes la cursaron en establecimientos municipales, 14,3% en establecimientos particulares subvencionados y un 16,3% en particulares pagados. El 75,6% de los profesores de establecimientos municipales estudiaron en establecimientos de esta misma dependencia, lo cual va disminuyendo a 63% y a 46% para establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados respectivamente. Esto también se observa en el cuadro 3, donde son los docentes de establecimientos municipales los que presentan un mayor porcentaje de docentes que estudiaron su enseñanza media en colegios públicos, llegando a ser el 80% del total. Esto disminuye para los particulares subvencionados, donde el 63% de los docentes estudió su educación media en colegios municipales, y en los particulares pagados, donde alcanzan un 50% del cuerpo docente. A su vez, son los establecimientos particulares pagados quienes cuentan con la mayor proporción de docentes que estudiaron en establecimientos de esta misma dependencia. Mientras el 37% de los docentes de colegios particulares pagados estudiaron su enseñanza media en establecimientos particulares pagados, en los particulares subvencionados alcanza un 12% y en los municipales sólo un 9%. Esto también se ilustra en el cuadro 2 para la enseñanza básica. En síntesis, la mayoría de los docentes realizó su enseñanza básica y media en establecimientos públicos, sin embargo, hay evidencia de que existe una correlación positiva entre la dependencia del establecimiento en el cual se educó y la dependencia del establecimiento en el cual el docente trabaja¹⁷.

Cuadro 2: Tipo de establecimiento donde los profesores estudiaron enseñanza básica, total docentes

Dependencia del establecimiento donde estudió	Dependencia del establecimiento donde trabaja				Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Corporación	Particular Pagado	
Municipal	75,6 %	63,0 %	64,0 %	46,0 %	68,0 %
P. Subvencionado	11,0 %	22,1 %	15,0 %	14,0 %	14,3 %
Coorporación	0,7 %	0,65 %	4,4 %	0,2 %	0,7 %
P. Pagado	12,1 %	14,0 %	13,0 %	39,0 %	16,3 %
Otro tipo	0,6 %	0,46 %	3,0 %	1,1 %	0,7 %
No sabe	0,0 %	0,0 %	1,2 %	0,25 %	0,14 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

¹⁷Este correlación ya se había encontrado en encuestas anteriores. Ver Mizala y Romaguera, encuesta BID.

Cuadro 3: Tipo de establecimiento donde los profesores estudiaron enseñanza media, total docentes

Dependencia del establecimiento donde estudió	Dependencia del establecimiento donde trabaja				Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Corporación	Particular Pagado	
Municipal	80,1 %	63,1 %	67,4 %	50,0 %	71,2 %
P. Subvencionado	10,0 %	24,0 %	13,0 %	13,0 %	14,0 %
Coorporación	0,7 %	1,4 %	10,2 %	0,32 %	1,0 %
P. Pagado	9,1 %	12,0 %	8,6 %	37,0 %	13,4 %
Otro tipo	0,5 %	0,15 %	1,0 %	0,9 %	0,5 %
No sabe	0,0 %	0,12 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

Con respecto a la educación superior de los docentes, un 80,4 % tienen estudios superiores en educación, 6,4 % tiene estudios superiores en otra área distinta a la educación y 13,2 % no tiene estudios superiores. De los docentes que estudiaron algo en educación, el 99 % está titulado, mientras que los que tienen estudios en otra área distinta a la educación muestran una tasa de no titulación mayor, llegando a representar el 8 %.

Dentro de los docentes hay algunos que terminaron sus estudios (93 %), lo que no significa que se hayan titulado, y otros que todavía están estudiando (7 %). Los cuadros 4 y 5 muestran la relación entre el tipo de estudios superiores del docente y el tipo de establecimiento en el cual se desempeña. El cuadro 4 indica que el 77 % de los docentes tienen estudios universitarios completos, pero los establecimientos particulares están por sobre este promedio entre tres y cinco puntos porcentuales. Son además este tipo de establecimientos los que cuentan con una mayor proporción de docentes con estudios de postgrado, llegando a ser 12 % de los docentes en los particulares pagados, comparado con un promedio de 7 % de los docentes con estudios de este tipo. Destaca también la presencia de los docentes con educación Técnica, Comercial, Industrial y Normalista en los establecimientos municipales, donde representan el 11 % del cuerpo docente, comparado con una baja presencia en los otros tipos de establecimiento, 4,4 % en los particulares subvencionados y 2,6 % en los pagados.

Cuadro 4: Estudios Superiores que Tiene el Docente por Tipo de Establecimiento, total docentes

Tipo de Estudio	Dependencia del establecimiento donde trabaja				Total
	Municipal	Particular Subvencionado	Corporación	Particular Pagado	
Humanidades (Sistema Antiguo)	1.2 %	0.3 %		0.1 %	1.1 %
Educ. Media Cient. Human.	0.1 %	0.3 %		0.1 %	0.2 %
Técnica, Comercial, Normalista	11.9 %	4.4 %	0.8 %	2.6 %	10.0 %
Educ. Media Técnico Profesional	0.1 %	0.3 %		0.7 %	0.3 %
CFT Incompleta	0.0 %	0.0 %		0.1 %	0.0 %
CFT Completa	0.2 %	0.7 %		0.2 %	0.4 %
Inst. Profesional Incompleta	0.2 %	0.2 %		0.1 %	0.2 %
Inst. Profesional Completa	1.6 %	3.3 %	3.8 %	2.1 %	2.2 %
Educ. Universitaria InCompleta	1.4 %	2.5 %	4.1 %	2.0 %	2.0 %
Educ. Universitaria Completa	77.0 %	82.0 %	85.6 %	80.1 %	76.7 %
Universitaria de Postgrado	6.3 %	6.1 %	5.8 %	12.1 %	7.1 %
Total	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

Cuadro 5: Estudios Superiores que Está Realizando el Docente por Tipo de Establecimiento, total docentes

Tipo de Estudio	Dependencia del establecimiento donde trabaja				Total
	Municipal	P. Subvencionado	Corporación	P. Pagado	
CFT Incompleta	0.3 %	1.0 %		3.2 %	0.8 %
Inst. Profesional Incompleta	9.9 %	9.2 %		3.2 %	8.7 %
Educ. Universitaria Incompleta	39.6 %	50.6 %	58.5 %	38.3 %	44.6 %
Universitaria de Postgrado	50.2 %	39.3 %	41.6 %	55.3 %	46.1 %
Total	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

De los 5140 docentes que si realizaron estudios superiores en educación, 993 (19 %) cursaron dos carreras, y 158 (3 %) tres. Estas carreras pudieron haber sido cursadas de manera presencial (tradicional) o de manera semi-presencial o a distancia (no tradicional). El siguiente cuadro muestra la relación entre modalidad de estudios y la cantidad de carreras que tienen los profesores que poseen estudios superiores en educación.

Cuadro 6: Modalidad de estudio y número de carreras

	1 carrera	2 carrera	3 carrera
Presencial	96.0 %	95.0 %	90.0 %
No Presencial	4.0 %	5.0 %	10.0 %
	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

De los docentes que estudiaron sólo una carrera, un 4 % lo hizo de manera no tradicional, frente a un 96 % que lo realizó de manera tradicional. En la segunda carrera aumenta el porcentaje de docentes que estudian de manera no tradicional y este porcentaje aumenta al doble cuando se trata de la tercera carrera cursada. Esto se puede deber a que las últimas carreras cursadas se realizan a una edad mayor, por lo que la modalidad no tradicional de estudios presenta mayor facilidad para su desarrollo, beneficiando así a personas que trabajan durante el día. Otra argumentación para este hecho es que se debe a carreras que se complementan con las carreras antes cursadas, por lo que la modalidad a distancia permite trabajar al mismo tiempo. Y la última razón se relaciona con el mayor retorno de este tipo de carreras, ya que requiere una menor inversión en aranceles y en tiempo, y reciben salarios en torno al promedio salarial de los docentes.

5.1. Perfiles de Estudio

Como se mencionó en la sección anterior, la encuesta entrega información hasta de tres carreras que hayan cursado los docentes. Estas pueden haber sido o no de pedagogía y pueden haber sido cursadas con modalidad presencial, semi presencial o a distancia. Las carreras presenciales y semi presenciales pueden tener jornada diurna, vespertina o con clases algunos días a la semana o del mes. A partir de esta información se pueden formar distintos perfiles de docentes. En este estudio se considerarán los siguientes grupos a estudiar:

1. Profesores que tienen una única carrera en pedagogía básica, que estudió con modalidad presencial con jornada diurna.

2. Profesores que tienen una única carrera en pedagogía básica, que estudió con modalidad distancia o semi presencial, más profesores que tienen una única carrera en pedagogía básica, que estudió con modalidad presencial con clases algunos días a la semana o del mes.

De los 6088 docentes que componen la muestra, 4000 corresponde a docentes del primer tipo y 311 a docentes del segundo tipo. El primer grupo representa aquellos docentes que realizaron sus estudios de manera tradicional. Los del segundo grupo representan los docentes que estudiaron pedagogía de manera especial o no tradicional. El estudio de los profesores que realizaron sus estudios de manera presencial con jornada vespertina, no se consideran dentro de este artículo, ya que representan un grupo distinto que requiere otro análisis¹⁸. Los dos perfiles de docentes mencionados, serán comparados con respecto a sus características individuales y con respecto a las características del establecimiento principal en el que se desempeñan, lo que permitirá comprender si son grupos similares o distintos dentro del mercado laboral docente.

5.2. Características Individuales de los Docentes

La primera diferencia que destaca, entre los dos perfiles de docentes, es la rendición de PAA o PSU por parte de los docentes. El 85 % de los docentes del primer grupo, requería rendir la PAA o PSU para ingresar a la carrera de pedagogía y un 15 % no requería tal condición¹⁹. Sin embargo, el 69 % de los docentes del segundo grupo no necesitaba demostrar PAA o PSU rendida para ingresar a sus estudios superiores.

Una de las características que describen a los docentes, es el tipo enseñanza que estudió y en cual se desempeña. A partir de esta información, se analizará la hipótesis de que los docentes que estudian de manera no tradicional se concentran con mayor intensidad en la enseñanza básica que los docentes tradicionales. Los siguientes cuadros, uno para cada grupo de docentes, muestra la información cruzada entre lo que estudió y en lo que se desempeña el profesor:

Cuadro 7: Nivel de enseñanza que estudió y que trabaja el docente, profesores grupo I

Estudió	Trabaja					Total
	Párvulo	Diferencial	Básica	Media	Otra	
Párvulos	9.7 %	0.0 %	0.2 %	0.21 %	0.00 %	10.14 %
Diferencial	0.15 %	0.72 %	0.48 %	0.00 %	0.00 %	1.44 %
Básica	0.11 %	0.00 %	48.54 %	0.28 %	0.00 %	49.08 %
Media	0.00 %	0.00 %	9.66 %	29.41 %	0.16 %	39.34 %
Total	9.96 %	0.72 %	58.88 %	29.9 %	0.44 %	100.00 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

¹⁸Este grupo es representado por 216 profesores dentro de encuesta.

¹⁹Ver cuadro 19 en anexo

Cuadro 8: Nivel de enseñanza que estudió y que trabaja el docente, profesores grupo II.

Estudió	Trabaja					Total
	Párvulo	Diferencial	Básica	Media	Otra	
Párvulos	3.2 %	0.00 %	0.8 %	0.00 %	0.00 %	4.08 %
Diferencial	0.00 %	0.5 %	0.00 %	0.00 %	0.00 %	0.5 %
Básica	0.25 %	0.93 %	76.96 %	0.69 %	0.00 %	78.83 %
Media	0.00 %	0.00 %	3.31 %	13.01 %	0.27 %	16.59 %
Total	3.45 %	1.51 %	81.06 %	13.7 %	0.27 %	100.00 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

A partir de la información entregada en los cuadros 7 y 8, se observa que de los profesores que estudiaron sólo una carrera de pedagogía de manera presencial (tipo uno), 49 % estudió educación básica, pero 59 % trabajan en cursos de este nivel de enseñanza. Esta cifra es aún mayor para los docentes que su única carrera cursada en pedagogía fue de manera no tradicional (tipo dos), de los cuales 79 % estudió educación básica pero un 81 % efectivamente la ejerce. Por lo tanto, la hipótesis de que los docentes que tengan algún estudio cursado de manera no tradicional presentan preponderancia a desempeñarse en la enseñanza básica se corrobora. Dado este hecho, se hace relevante centrar el análisis sólo en los docentes, de los dos grupos, que realizaron sus estudios en cursos básicos. Es por ello, que a partir de ahora en adelante, el universo de docentes considerados serán sólo los que estudiaron pedagogía en educación básica. Este nuevo universo de docentes, está conformado en un 85,54 % por docentes que realizaron sus estudios de manera tradicional y en un 14,46 % por docentes que lo hicieron de manera no tradicional.

Otra información relevante que se muestra en los cuadros 7 y 8 es la relación entre el nivel de enseñanza que estudiaron y el que desempeñan los docentes. Se puede notar que los profesores tradicionales se distribuyen entre los niveles de enseñanza de manera más equilibrada que los profesores no tradicionales. Es decir, los profesores tradicionales, tienen una mayor probabilidad de desempeñarse en un distinto nivel de enseñanza al que estudiaron, mientras que los profesores no tradicionales, se concentran más en el nivel de enseñanza que efectivamente estudiaron. Esto se puede deber a que los profesores no tradicionales realizan estudios superiores a mayor edad que los tradicionales, ingresando en el mercado laboral con menos experiencia. El cuadro a continuación muestra los tramos de edad para los dos grupos de docentes, que como ya se dijo anteriormente, corresponden a los docentes que estudiaron pedagogía básica.

Cuadro 9: Tramos de edad, ambos grupos

Tramos de edad	Tipo I	Tipo II
20-30	2.07 %	2.57 %
31-40	17.28 %	15.57 %
41-50	42.52 %	30.91 %
51-60	31.86 %	47.05 %
Más de 60	6.28 %	3.9 %
Total	100.0 %	100.0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

El cuadro 9 describe la distribución etaria de los docentes, diferenciando por la modalidad de estudios. En éste se observa que la proporción de jóvenes es muy baja en la profesión,

ya sea en profesionales que estudian de manera tradicional como los que no. El cuadro 9, muestra que los docentes no tradicionales se concentran más en los tramos de edad sobre los treinta años, no presentando jóvenes en sus estadísticas. El 81,4% de los docentes no tradicionales afirma haber estudiado pedagogía más de tres años después de finalizar sus estudios en educación media, comparado con un 20,89% para el caso de los docentes tradicionales²⁰. El 54,61% de estos últimos docentes realizó sus estudios inmediatamente después de terminar su educación media, comparado con sólo un 6,62% dentro del grupo de los docentes no tradicionales²¹. Esto demuestra el hecho de que los profesionales que estudiaron de esta manera los realizan a una edad mayor.

Para corroborar este hecho se calculan los promedios de edad de los docentes y se distingue por el año en que el docente comenzó a ejercer como tal. La tabla siguiente se indican tres subgrupos de docentes. La fila "Muestra completa" considera a todos los docentes que estudiaron educación básica, la fila "Ingresaron hasta 1990" excluye a los docentes que ingresaron al sistema educacional desde el año 1990 en adelante y la fila "Ingresaron hasta 1995" excluye a los docentes que ingresaron al sistema educacional desde el año 1995 en adelante.

Cuadro 10: Promedios de edad, ambos grupos

Sub grupos docentes	Tipo I	Tipo II
Ingresaron hasta 1995	48.47 (7.9)	52.47 (7.9)
Ingresaron hasta 2000	(47.42) 8.6	(50.02) 8.9
Muestra completa	(47.26) 8.6	(49.58) 9.3

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal. La tabla entrega los promedios de edad y entre paréntesis las desviaciones estándar.

Las diferencias de edad no son significativas entre los dos tipos de docentes. Pero si se analizan los profesores que entraron a la docencia después de 1995, se observa que los docentes no tradicionales tienen una edad promedio mayor. El siguiente cuadro muestra lo anterior:

Cuadro 11: Promedios de edad

Sub grupos docentes	Tipo I	Tipo II
Ingresaron desde 1990	37 (5.6)	40.6 (7.3)
Ingresaron desde 1995	35 (6.6)	41.1 (7.8)
Ingresaron desde 2000	37 (5.6)	38.3 (8)

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal. La tabla entrega los promedios de edad y entre paréntesis las desviaciones estándar.

En síntesis, se puede corroborar que los docentes que cursaron alguna carrera de manera no tradicional y que ingresaron durante los últimos años al sistema educacional presentan

²⁰Ver tabla 23 del anexo. Información a partir de Encuesta Longitudinal.

²¹Ver tabla 23 del anexo. Información a partir de Encuesta Longitudinal.

una diferencia significativa en la edad promedio con aquellos docentes que poseen estudios tradicionales.

Esta información entrega pistas con respecto a la relevancia del momento en que el profesor entra al mercado laboral por primera vez. Hace notar que hay distintos grupos de docentes dependiendo del año que comenzaron a desempeñarse como tal. Esto se debe a que los profesores no tradicionales comienzan a aumentar durante los años noventa, por lo que desde este periodo en adelante es posible encontrar a la mayoría de ellos. Por lo tanto, se hace interesante filtrar aún más a los grupos de docentes que se vienen trabajando. No sólo se distinguirá por docentes de educación básica sino que además se centrará el análisis en aquellos que comenzaron a desempeñarse como docentes desde 1990, aquellos que lo hicieron desde 1995 y los que lo hicieron desde el año 2000. Para ello se utiliza la pregunta de la encuesta en la que el docente contesta en que año comenzó a trabajar en un establecimiento educacional por primera vez. A partir de esta respuesta, se encuentra que a partir del año 1990, 261 docentes que estudiaron educación básica han ingresado a establecimientos educacionales, 141 lo hicieron desde 1995 en adelante y 35 ingresaron a partir del 2000. A continuación se indica la proporción de cada grupo de docente, dependiendo del año de ingreso al sistema educacional:

Cuadro 12: Participación tipos dentro docentes básica, por año

Año de ingreso a la docencia	Tipo I	Tipo II	Total
Muestra completa	85.54 %	14.56 %	100,0 %
Ingresaron desde 1990	77.91 %	22.09 %	100,0 %
Ingresaron desde 1995	67.29 %	32.71 %	100,0 %
Ingresaron desde 2000	58.32 %	41.68 %	100,0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

La fila “Hasta 2005”, indica cuanto porcentaje de cada tipo de docentes hay en toda la muestra de enseñanza básica. La fila “Desde 1990” analiza los porcentajes de participación de cada tipo, pero sólo considerando a los docentes que han ingresado al sistema educacional desde 1990 en adelante. Lo mismo para la fila “Desde 1995” y “Desde 2000”. La evidencia indica con claridad que los profesores con modalidad de estudios no tradicionales han aumentado su presencia relativa en el sistema educacional durante los últimos años. Es decir, del total de docentes que se titulan y comienzan a trabajar en establecimientos educacionales, la proporción de ellos que estudió con modalidad no tradicional ha ido aumentando con los años. El cuadro a continuación muestra los tramos de edad para los distintos grupos de docentes distinguiendo por año de ingreso a la docencia:

Cuadro 13: Tramos de edad Tipo I

Tramos de edad	Hasta 2005	Desde 1990	Desde 1995	Desde 2000
20-30	2.07 %	10.17 %	20.73 %	66.01 %
31-40	17.28 %	64.83 %	54.94 %	33.24 %
41-50	42.52 %	22.89 %	21.99 %	0.75 %
51-60	31.86 %	2.11 %	2.34 %	0.0 %
Más de 60	6.28 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Total	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

Cuadro 14: Tramos de edad Tipo II

Tramos de edad	Hasta 2005	Desde 1990	Desde 1995	Desde 2000
20-30	2.57 %	7.53 %	8.96 %	17.43 %
31-40	15.57 %	42.8 %	39.33 %	41.22 %
41-50	30.91 %	43.96 %	44.91 %	41.34 %
51-60	47.05 %	5.71 %	6.8 %	0.0 %
Más de 60	3.9 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Total	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

Los cuadros 13 y 14 indican que los docentes del tipo I no tienen significativamente más profesionales jóvenes relativamente (entre 20 y 30 años) que los del tipo II. Sin embargo, la participación relativa de los jóvenes cambia para los docentes que se incorporan al sistema educacional desde 1990 en adelante. Se encuentra evidencia de que los docentes jóvenes del grupo I aumentan considerablemente su participación relativa en años recientes en comparación a la proporción de jóvenes del grupo II. En cambio en este último grupo aumenta la participación relativa de grupos de mayor edad (31-40 y 41-50) al pasar los años, a diferencia de el grupo con estudios tradicionales en el cual estos grupos etarios han ido disminuyendo.

Otra información que es interesante comparar entre ambos grupos son sus salarios. Existe evidencia que destaca que los salarios de los docentes tienen un menor grado de dispersión comparado con los salarios de otros profesionales (Mizala y Romaguera, 2000). Este hecho se interpreta como que los salarios que obtienen los docentes no tiene estrecha relación con su desempeño, sino más bien con factores institucionales, como por ejemplo la dependencia del establecimiento o la antigüedad del docente en el cargo. Es por ello, que se tiende a creer que los salarios de los docentes en Chile no tienen relación con la calidad profesional que estos tengan. Dados estos antecedentes, se podría creer que no debería existir diferencia significativa entre los salarios de los profesores tradicionales y los no tradicionales. El siguiente cuadro muestra los salarios para cada grupo.

Cuadro 15: Ingresos para todos los grupos

Año de ingreso a la docencia	Tipo I	Tipo II
Muestra completa	439982.8 (268097.6)	396169.7 (384660.3)
Ingresaron desde 1990	404507.3 (243284.9)	263225.8 (151612.2)
Ingresaron desde 1995	333097.6 (117004)	255278.4 (155703.5)
Ingresaron desde 2000	327217.4 (69615.8)	237454.2 (121771.4)

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal. Se presenta el valor promedio de la variable y en paréntesis la desviación estándar. Los valores están expresados en pesos chilenos.

Los salarios recibidos por los docentes de ambos tipos, indican que existe una clara relación entre años de trabajo en la docencia con las remuneraciones recibidas. Los docentes que entraron al sistema educacional desde el año 1990, 1995 y año 2000 presentan sistemáticamente menores salarios para ambos grupos de docentes. Es decir, las remuneraciones tienen

relación con la experiencia del docente.

Como existen características salariales que comparten ambos grupos, existen otras que los diferencian, como por ejemplo que los docentes no tradicionales reciben salarios inferiores en todos los niveles de ingreso a la docencia. A través de la aplicación de test de media, se encuentra que en promedio los profesores del grupo II obtienen menos remuneraciones que los del grupo I. Esto realizando un test t, donde todas las nulas de igualdad de medias son rechazadas al 5 % de nivel de significancia. Para los grupos de docentes que entraron a la docencia desde 1990, 1995 y 2000, la igualdad de medias se rechaza al 1 % de significancia.

5.3. Características del Establecimiento donde se desempeña el Docente

Es interesante analizar en que tipo de establecimiento se desempeña el docente, distinguiendo entre colegios municipales, corporaciones de administración delegada, particulares subvencionados o particulares pagados. Esto permitirá observar si los distintos tipos de docentes están distribuidos de manera homogénea o heterogénea entre los distintos tipos de establecimientos educacionales. Los siguientes cuadros muestran los anteriores:

Cuadro 16: Dependencia del establecimiento que se desempeñan los docentes de básica, ambos grupos, por año de ingreso

Grupos de docentes		Municipal	P. Sub.	Corp. Deleg.	P. Pagado	Otro	Total
Tipo I	Muestra completa	65.2 %	28.0 %	0.28 %	6.1 %	0.4 %	100.0 %
	Ingreso desde 1990	42.0 %	50.0 %	0.75 %	7.2 %	0.0 %	100.0 %
	Ingreso desde 1995	46.3 %	48.5 %	0.16 %	5.1 %	0.0 %	100.0 %
	Ingreso desde 2000	48.5 %	43.4 %	0.00 %	8.1 %	0.0 %	100.0 %
Tipo II	Muestra completa	72.7 %	26.1 %	0.00 %	1.1 %	0.0 %	100.0 %
	Ingreso desde 1990	42.9 %	55.8 %	0.00 %	1.3 %	0.00 %	100.0 %
	Ingreso desde 1995	46.1 %	52.4 %	1.44 %	0.0 %	0.00 %	100.0 %
	Ingreso desde 2000	33.5 %	66.5 %	0.00 %	0.0 %	0.00 %	100.0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

El cuadro 16 muestra la distribución de todos los docentes de básica por la dependencia del establecimiento en el cual se desempeñan, distinguiendo por año de ingreso al sistema escolar. Una diferencia clara entre ambos grupos es que mientras la participación relativa en establecimientos particulares pagados aumenta para los docentes del tipo I, esta disminuye para los del grupo II. Sin embargo, este último grupo aumenta su participación en establecimientos particulares subvencionados en relación a los otros tipos de dependencia, a diferencia de los docentes del tipo uno. Dos tercios de los docentes del grupo II que ingresaron al sistema educacional desde el año 2000 en adelante lo hicieron a establecimientos particulares subvencionado, un tercio lo hizo en establecimientos municipales y ni uno de ellos ingresó a colegios particulares pagados.

El cuadro 17 a continuación indica el tipo de contrato que tiene el docente con el establecimiento educacional principal en el cual se desempeña. A partir de esta información se obtiene que los docentes tradicionales tienen contrato indefinido en un porcentaje mayor (91,8 %) que los docentes no tradicionales (82,26 %) para las muestras completas, pero que

esta característica varía con los docentes que ingresan en años posteriores al sistema educacional. Para años más recientes de ingreso, aumenta la importancia relativa de los contratos indefinidos para los docentes del grupo II, a diferencia al grupo I, donde este tipo de contrato tiene menor presencia relativa con respecto a los otros tipos de contrato. Al mismo tiempo, los docentes del grupo II tienen cada vez más contratos de reemplazo dentro de sus estadísticas, mientras que este tipo de contrato disminuye su importancia relativa dentro de los docentes del grupo I.

Cuadro 17: Tipos de contratos que tienen los docentes de básica, ambos grupos, por año de ingreso

Grupos de docentes		C. Indefinido	C. a plazo fijo	C. de reemplazo	C. a honorario	Otro	Total
Tipo I	Muestra completa	91.8 %	7.3 %	0.26 %	0.00 %	0.57 %	100.0 %
	Ingreso desde 1990	76.5 %	23.0 %	0.57 %	0.00 %	0.00 %	100.0 %
	Ingreso desde 1995	67.3 %	32.6 %	0.16 %	0.00 %	0.00 %	100.0 %
	Ingreso desde 2000	56.0 %	44.0 %	0.00 %	0.00 %	0.00 %	100.0 %
Tipo II	Muestra completa	82.6 %	13.3 %	1.03 %	1.03 %	2.03 %	100.0 %
	Ingreso desde 1990	65.8 %	28.1 %	3.02 %	3.02 %	0.00 %	100.0 %
	Ingreso desde 1995	61.3 %	31.8 %	3.48 %	3.48 %	0.00 %	100.0 %
	Ingreso desde 2000	66.7 %	22.2 %	0.00 %	11.10 %	0.00 %	100.0 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

6. Dinámica de participación de los docentes

El objetivo de este trabajo es describir las características más relevantes de los distintos tipos de perfiles de docentes. A partir de ello, se pretende determinar si estos grupos de docentes son similares o diferentes en sus características, tanto individuales como laborales. La sección anterior, mostró estas comparaciones.

Unas de las conclusiones de la sección 5 fue que los docentes no tradicionales, han aumentado su participación desde la década de los noventa. Es decir, su porcentaje de participación dentro de los docentes de básica es cada vez mayor.

Por lo tanto, ya que se analizó la entrada de este tipo de docentes, se hace relevante estudiar la decisión de salida de los distintos tipos de docentes. Se intentará estudiar la decisión que enfrentan los profesores de si trabajar como docentes o no hacerlo. Para ello, se utilizarán modelos de duración, los cuales permiten estudiar la probabilidad de que el docente deje de desempeñarse como tal o la probabilidad de que continúe desempeñándose como docente, condicional a que hasta ese momento lo ha hecho. La estimación de estas probabilidades, permitirán analizar si existen diferencias significativas entre los distintos tipos de docentes de trabajar o no trabajar como profesor de educación básica.

Las subsecciones a continuación, presentan el modelo de duración que se realizó y los resultados de las estimaciones para los dos grupos de docentes de básica y distinguiendo por el año de ingreso al sistema educacional.

6.1. Modelo de Duración

Como se describió en la sección 4, la encuesta que se utiliza entrega información para seis años de la situación laboral del docente. Desde el año 2000 al año 2005, el docente responde la pregunta dicotómica de si se encuentra trabajando en un establecimiento educacional o no. En realidad el docente enfrenta la posibilidad de dejar de desempeñarse como docente en cualquier momento del tiempo, puede pasar de un estado a otro. Pero los datos con los que se cuenta no son capaces de entregar esta información, sino más bien en intervalos más largos, como son los años. Por lo tanto el carácter discreto de nuestros datos proviene del hecho que los datos son recolectados por una encuesta en un momento del tiempo, en el que se realizan preguntas retroactivas con respecto a la situación laboral del docente. Debido a esto, se cuenta con datos que se conocen como agrupados, debido a que se agrupa en un año información de los docentes con respecto a su información continua. Este hecho no es un problema para la investigación, debido a que la decisión de ser docente o no serlo generalmente se asocia a años académicos más que a meses o días.

La variable aleatoria de interés, es entonces la duración de la actividad docente. Generalmente esta variable presenta problemas de censura o truncamiento. En el caso de este estudio, la variable está censurada por la izquierda y por la derecha. La censura por la derecha se debe a que al momento de la observación (2005), el evento relevante (salirse del estado actual, docente) puede que no haya ocurrido aún, por lo que el intervalo entre la entrada y la salida del estado de docente es desconocida. Sólo se conoce para un grupo de docentes su estadía en la docencia, pero no se saben si se saldrán de ella en un otro momento del tiempo (después del 2005). En cambio, la censura por la izquierda se debe a que la fecha en que el docente comenzó cierto estado no es observada. Por lo tanto el tiempo que el docente lleva trabajando como docente o lleva no haciéndolo, es desconocido. La utilización de modelos de duración permite lidiar con el problema de censura, no así los métodos clásicos de estimación como OLS o Modelos Binarios.

En síntesis, para hacer análisis de sobrevivencia, se requieren métodos que tomen en cuenta la naturaleza secuencial de los datos y sean capaces de lidiar con el problema de censura de los datos. La solución es modelar los tiempos de sobrevivencia indirectamente, vía lo que se conoce como Tasa de Riesgo (Hazard Rate). Es decir, modelar la sobrevivencia en el estado de docente con la Tasa de Riesgo. Esta Tasa relaciona la posibilidad de salirse del estado actual en cada instante, condicional a haber sobrevivido hasta ese momento del tiempo. Como el modelo es discreto, la tasa de riesgo refleja la probabilidad que el profesor deje la docencia en cierto momento del tiempo, condicional a haberse desempeñado como docente hasta ese momento del tiempo.

La variable T describirá la variable aleatoria de duración de cierta actividad. En el caso de este estudio representa la duración de la actividad que realiza el docente, sea esta la docencia o no. Dado que los datos son discretos, se cuenta con la información para cada año, donde las fechas son representadas por t . Como son años, el intervalo de tiempo entre una fecha y otra es el mismo. Los intervalos serán denotados por j . La función de Sobrevivencia representa la probabilidad de que una actividad (seguir siendo docente, en este caso), perdure en el tiempo mayor a t . El valor de la función de sobrevivencia al momento en que comienza el intervalo j es la siguiente:

$$Pr(T > j - 1) = 1 - F(j - 1) = S(j - 1)$$

Donde la Función $F(\cdot)$ representa la probabilidad de que que la variable aleatoria T sea

menor al momento de observación t . Esto es lo que se conoce como la probabilidad de falla (failure).

El valor de la función de sobrevivencia al final del intervalo j es la siguiente:

$$Pr(T > j) = 1 - F(j) = S(j)$$

La probabilidad de salirse dentro del intervalo j es la siguiente:

$$Pr(j - 1 < T < j) = F(j) - F(j - 1) = S(j - 1) - S(j)$$

La Hazard Rate discreta se conoce también como la Hazard Rate en intervalo, la cual representa la probabilidad de salirse dentro del intervalo:

$$\begin{aligned} h(t) &= Pr(j - 1 < T < j \mid T > j - 1) \\ h(t) &= \frac{Pr(j - 1 < T < j)}{Pr(T > j - 1)} \\ h(t) &= \frac{S(j - 1) - S(j)}{S(j - 1)} \\ h(t) &= 1 - \frac{S(j)}{S(j - 1)} \end{aligned}$$

Como la tasa de riesgo en el caso discreto representa una probabilidad condicional, que está entre cero y uno.

Se puede reescribir la función de sobrevivencia a partir de las funciones de riesgo. La probabilidad de sobrevivir hasta el final del intervalo j , corresponde al producto de de las probabilidades de haber sobrevivido los intervalos anteriores y el actual. Por lo tanto, la función de sobrevivencia en tiempo discreto queda definida por:

$$\begin{aligned} S(j) &= (1 - h_1)(1 - h_2)(1 - h_3)\dots(1 - h_{j-1})(1 - h_j) \\ S(j) &= \prod_{s=0}^j (1 - h_s) \end{aligned} \tag{1}$$

Para realizar estimaciones no paramétricas no es necesario imponer formas funcionales a la tasa de riesgo, lo que implica que tampoco a la función de sobrevivencia. Se consideran estimadores de las funciones de riesgo y sobrevivencia. El análisis no paramétrico informa sobre los patrones de la variable de duración, lo que puede ayudar a escoger la forma funcional del modelo paramétrico.

Primero se utilizará el estimador Kaplan-Meier de la función de sobrevivencia:

$$\hat{S}_{KM}(t_j) = \prod_{j|t_j < t}^j \left(1 - \frac{d_j}{n_j}\right)$$

En el estimador de Kaplan-Meier también es conocido como el Estimador de Producto Límite, donde la variable d_j representa la cantidad de personas que salen del estado en t_j . La variable n_j representa la potenciales personas que podrían salir en t_j . Por lo tanto, el Estimador de Kaplan-Meier es el producto de uno menos el número de salidas dividido por el número de personas con riesgo de salir, es decir, la tasa de salidas en cada momento de la función de sobrevivencia. A partir de este estimador, se puede derivar también un estimador para la función de falla, $\hat{F}(t_j) = 1 - \hat{S}(t_j)$ y la función integrada de riesgo $\hat{H}(t_j)$. Dado que $S(t) = \exp[-H(t)]$, implica que $\hat{H}(t_j) = -\log \hat{S}(t_j)$

Una alternativa al estimador de Kaplan-Meier para las funciones de sobrevivencia y riesgo integrado es el estimador Nelson-Aalen. Este estimador, en lugar de estimar la función de riesgo acumulada a partir de la función de sobrevivencia, estima esta última a partir de la primera. El estimador de Nelson-Aalen está definido por:

$$\hat{H}(t_j) = \sum_{j|t_j < t} \frac{d_j}{n_j}$$

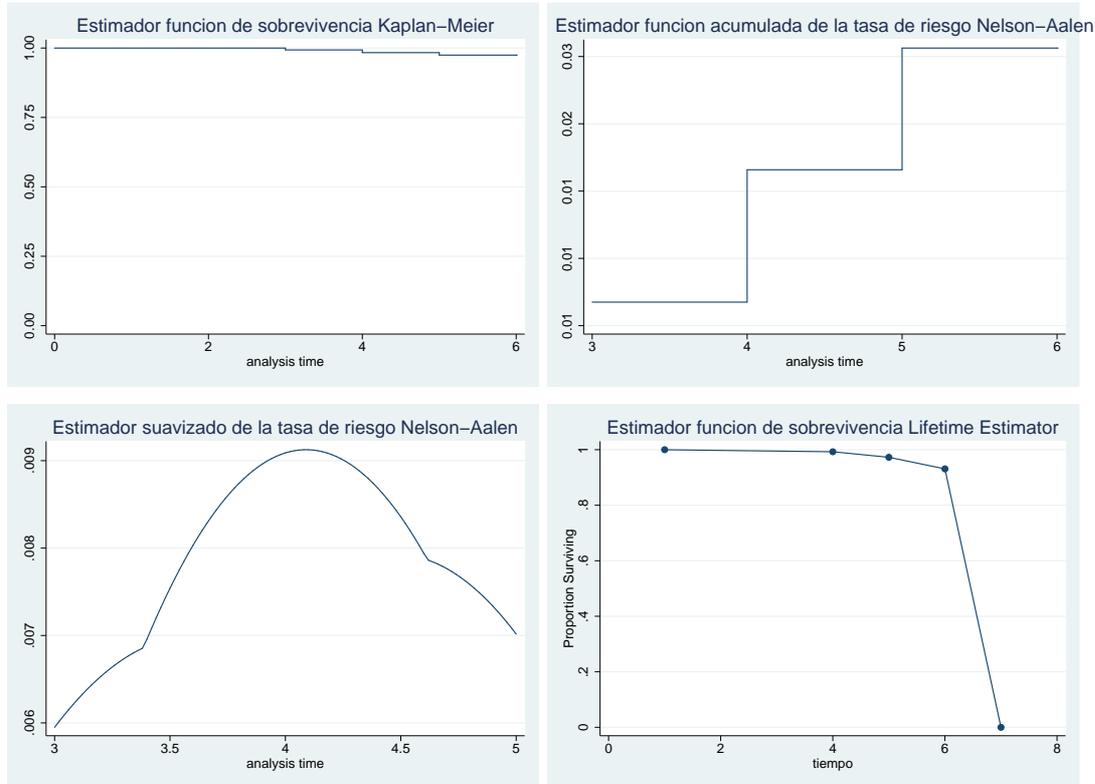
Ambos estimadores son asintóticamente equivalentes, pero presentan diferencias en las propiedades de muestras pequeñas. Mientras el estimador Nelson-Aalen de la función acumulada de riesgo tiene mejores propiedades en muestras pequeñas, el estimador de Kaplan-Meier de la función de sobrevivencia es mejor en muestras pequeñas. Otro estimador que se utiliza es el Lifetable Estimator. Este estimador tiene la particularidad que fue diseñado para muestras con características discretas.

6.2. Resultados Modelos de Duración

6.2.1. Docentes tipo I

Los cuadros anteriores muestran las estimaciones para el grupo de docentes que ingresaron al sistema educacional desde 1990 en adelante, las estimaciones de los otros grupos y de la muestra completa se encuentran en el anexo. Las estimaciones muestran que a medida que pasa el tiempo la función de sobrevivencia, es decir, la probabilidad de mantenerse en el estado de docente, va cayendo. Al mismo tiempo que la tasa de sobrevivencia en la docencia cae, la tasa de riesgo de salir de ella aumenta. Esto indica que la probabilidad de salirse de la docencia no es invariante en el tiempo, si no que al pasar el tiempo, la probabilidad de dejar de desempeñarse como docente es cada vez mayor. Para los docentes del tipo uno, con la información entregada en la encuesta para seis periodos, la función de riesgo acumulada al final del sexto periodo es de 1,66%. La función de riesgo presenta características de concavidad, lo que estaría indicando que la probabilidad de dejar de desempeñarse como docentes es creciente en los primeros años y decrecientes desde un momento del tiempo en adelante. Si se consideran los subgrupos de docentes que ingresaron al sistema educacional

Figura 1: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo I, Ingreso desde 1990

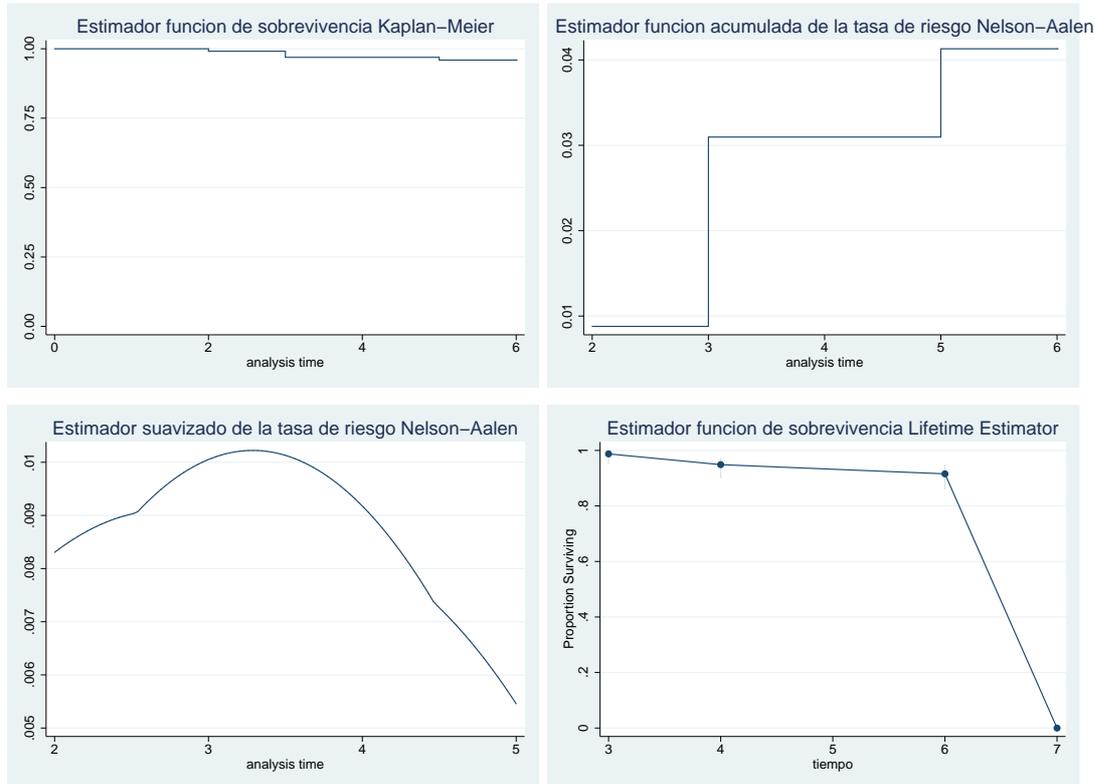


desde el año 1990 (se denominarán 1990), los que entraron desde el año 1995 (se denominarán 1995) y los que lo hicieron desde el año 2000 (se denominarán 2000), se encuentra que la tasa de sobrevivencia es mayor que para el grupo completo de profesores del grupo I²². Para los docentes 1990 del grupo I, su tasa de riesgo (probabilidad de salirse de la docencia) acumulada al final del sexto periodo es de 2,56 %, para los docentes 1995 es de 3,18 % y los docentes 2000 es de 8,52 %. Esto indica que los docentes que estudiaron de manera tradicional durante los últimos años tienen una probabilidad mayor de dejar de desempeñarse como docentes que el conjunto de profesores que estudiaron de manera tradicional.

²²Los gráficos para estos grupos de docentes se encuentran en el anexo.

6.2.2. Docentes tipo II

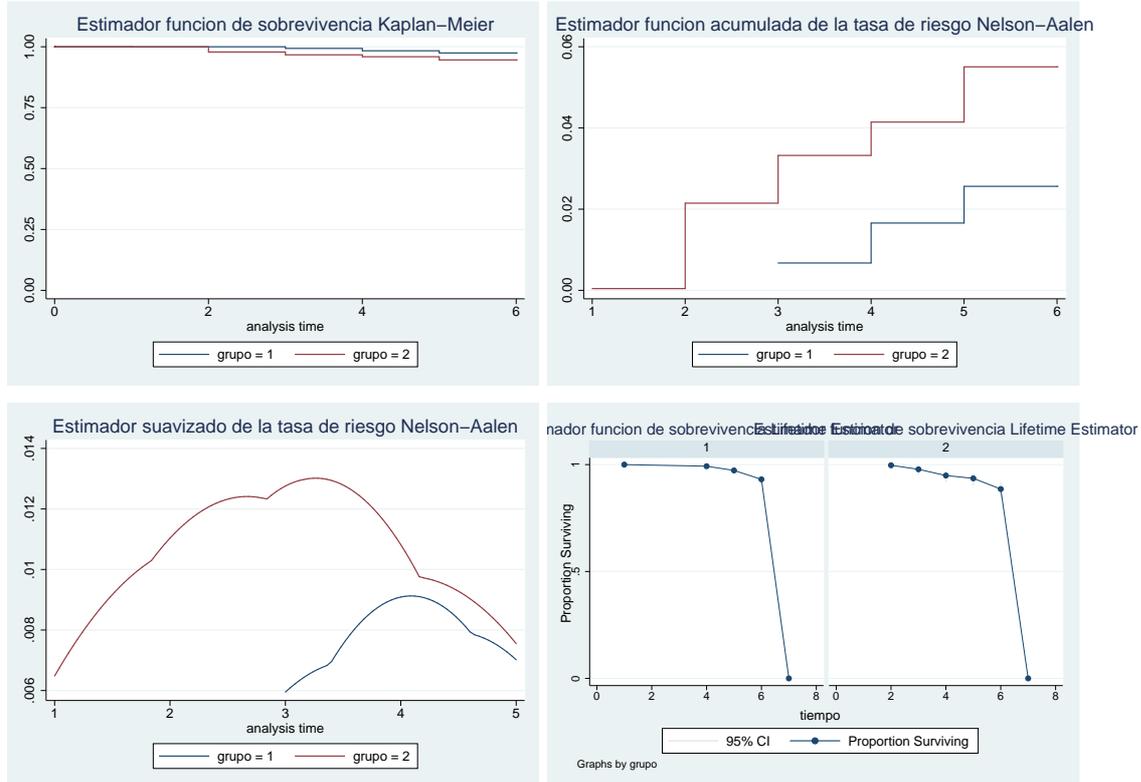
Figura 2: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo II, Ingreso desde 1990



Al igual que para los docentes del grupo I, en este caso los cuadros anteriores muestran las estimaciones para el grupo de docentes que ingresaron al sistema educacional desde 1990 en adelante, las estimaciones de los otros grupos y de la muestra completa se encuentran en el anexo. Para los docentes tipo II, las estimaciones muestran que a medida que pasa el tiempo la función de sobrevivencia va cayendo hasta acumular un porcentaje de 98,25 % de mantenerse en la docencia. Al mismo tiempo, la tasa de riesgo de salir de ella aumenta hasta llegar a 1,76 % acumulado para los seis periodos. Al igual que los docentes del tipo I, los docentes del tipo II van aumentando su probabilidad de abandonar la docencia en la medida que hayan ingresado al sistema educacional en los último años. Los docentes 1990 del tipo II tienen una tasa de riesgo que acumula 4,13 %, los docentes 1995 3,36 % y los docentes 2000 4,61 %. Es decir, los docentes que estudiaron desde el año 1990 en adelante tienen menor probabilidad de permanecer en la docencia que la que el grupo II tiene en promedio.

6.2.3. Docentes tipo I y II

Figura 3: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo I y II, Ingreso desde 1990



El siguiente cuadro muestra los Estimadores de la función acumulada de la tasa de riesgo Nelson-Aalen, lo que representa la probabilidad acumulada al sexto periodo de salirse de la docencia para ambos grupos de docentes:

Cuadro 18: Estimador función acumulada de la tasa de riesgo Nelson-Aalen

Año de ingreso a la docencia	Tasa de riesgo	
	Tipo I	Tipo II
Muestra completa	1.66 %	1.76 %
Ingreso desde 1990	2.56 %	4.13 %
Ingreso desde 1995	3.18 %	3.36 %
Ingreso desde 2000	9 %	5 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

A partir de las estimaciones, se observa, que a pesar que la diferencia sea pequeña, existen variaciones en la duración del estado de desempeñarse como profesor entre los distintos tipos de docentes. Pero las conclusiones son distintas dependiendo del año de ingreso al sistema educacional por parte del docente. Los tipos de docentes que tienen modalidad

de estudios no tradicional excluyendo a los que ingresaron desde el año 2000, presentan una menor probabilidad de mantenerse en la docencia que aquellos docentes que realizaron sus estudios de manera tradicional. Sin embargo, la conclusión es la opuesta cuando se consideran los docentes que comenzaron a desempeñarse como tal desde el año 2000. En este caso, que representa los primeros años de desempeño profesional, los docentes tradicionales tienen casi el doble de probabilidad de abandonar la docencia, que los docentes con estudios no tradicionales. El cuadro 10, muestra las estimaciones no paramétricas de la función de sobrevivencia para ambos tipos de docentes en conjunto, quienes ingresaron desde el año 1990. En el se aprecia, como se dijo anteriormente, que a pesar que la diferencia sea pequeña, los profesores tradicionales acumulan una función de sobrevivencia por abajo de las de los profesores tradicionales. Esto podría ser un indicador de que los docentes tradicionales son preferidos por el mercado laboral de los profesores a los docentes no tradicionales y por ello tienen menos probabilidad de abandonar la docencia. Recordar que los resultados descritos son excluyendo a los docentes que ingresaron desde el 2000 en adelante.

7. Conclusiones

Desde la década de los noventa, y con mayor fuerza desde el año 2000 en adelante, aumentó la oferta de programas especiales o no tradicionales de pedagogía básica. El único estudio realizado hasta la fecha sobre este tipo de programas, fue realizado por la Universidad Alberto Hurtado en el año 2005, en el cual se sistematiza la oferta y se realiza un análisis cuantitativo a partir de entrevistas con alumnos y profesores. Este estudio pone en tela de juicio, la calidad y las competencias adquiridas por los estudiantes que desarrollan sus estudios en programas no tradicionales. Con estos antecedentes, se hace urgente estudiar a este grupo de docentes en mayor profundidad, desde sus características individuales y laborales hasta su dinámica de ingreso y retiro del sistema educacional.

Debido a que la mayoría de estos docentes ingresan al sistema educacional a partir desde el año 1990, se subdividen los profesores tradicionales y no tradicionales, por el año en que comenzaron a desempeñarse como docentes. A partir de ello, se observa que los docentes no tradicionales que estudiaron educación básica, han aumentado su participación desde el año 1990. Mientras que su participación dentro del total de docentes de básica alcanza un 14,56 %, la participación dentro de los docentes que comenzaron a desempeñarse como tal desde 1990, alcanza a un 22,09 %, desde el año 1995 a 32,71 % y desde el año 2000 llegan a representar un 41,68 % de los docentes.

Con respecto a las características del establecimiento en el cual se desempeña el docente, la evidencia muestra que los docentes no tradicionales, trabajan principalmente en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados. Los docentes de este tipo que ingresan al sistema escolar durante los últimos años, se concentran en su mayoría en establecimientos particulares subvencionados. Este grupo de docentes disminuye su entrada en establecimientos particulares pagados, llegando a no tener docentes que ingresen los últimos años a este tipo de colegios. Sin embargo, los docentes con estudios tradicionales, ingresan cada vez en mayor proporción en este tipo de establecimientos.

Se encontró que los docentes no tradicionales, no tienen más edad en promedio que los docentes tradicionales, pero que se concentran en tramos de edad más altas que los últimos. Si se analizan los promedios de edad de los docentes que entran desde el año 1990, 1995 y 2000 en adelante, se encuentra que los profesores no tradicionales, tienen en promedio más edad que los profesores tradicionales.

Con respecto a los salarios obtenidos por los docentes, se encuentra que existen diferencias entre las remuneraciones percibidas por ambos grupos. Esta diferencia se acentúa al comparar, ambos grupos de docentes que ingresan al sistema escolar durante los últimos años. A pesar de la creencia de que los salarios de los docentes en Chile tienen poca dispersión, lo que no permite premiar a los de mejor desempeño ni tampoco hacer distinción por la modalidad de estudios del docente, en este caso sí existen diferencias significativas entre grupos. Este hecho podría ser un reflejo, de la menor valoración profesional que enfrentan los profesores no tradicionales.

A partir de las estimaciones de los modelos de duración, se encuentra, que a pesar que la diferencia sea pequeña, existen variaciones en la duración del estado de desempeñarse como profesor entre los distintos tipos de docentes. Pero las conclusiones son distintas dependiendo del año de ingreso al sistema educacional por parte del docente. Los tipos de docentes que tienen modalidad de estudios no tradicional, excluyendo a los que ingresaron desde el año 2000, presentan una menor probabilidad de mantenerse en la docencia que aquellos docentes que realizaron sus estudios de manera tradicional. Sin embargo la conclusión es la opuesta

cuando se consideran los docentes que comenzaron a desempeñarse como docente desde el año 2000. Esto podría ser un indicador de que los docentes tradicionales son preferidos por el mercado laboral de los profesores a los docentes no tradicionales y por ello tienen menos probabilidad de abandonar la docencia.

En síntesis, se concluye que existen diferencias significativas entre los profesores tradicionales y los no tradicionales de educación básica que han ingresado al sistema educacional durante los últimos años, tanto en características individuales- edad y nivel de enseñanza- como laborales- dependencia del establecimiento en el cual se desempeña y contratos laborales-. Junto con ello, se destaca el importante aumento de los docentes no tradicionales relativo a los tradicionales, durante los últimos años de ingreso al sistema educacional. Se suma a esto, que los docentes no tradicionales enfrentan una leve pero mayor probabilidad de abandonar la docencia.

A la luz de las dudas que se plantean con respecto a la calidad de este tipo de estudios, este artículo entrega evidencia de que los docentes que los desarrollaron, se desempeñan principalmente en los establecimientos de menores niveles socioeconómicos y, que se concentran en su mayoría en el nivel de enseñanza básico, primordial en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Considerar que este tipo de docentes entra con cada vez más fuerza al sistema educacional, pone en duda el salto cuantitativo en calidad que nuestro país quiere dar durante los próximos años.

8. Bibliografía

1. Auguste, S. (2004). "An Empirical Model of School Formation". University of Michigan.
2. Benavente, J. (2007). Apuntes de clases, Capítulo 5: Modelos de Duración. Magíster de Economía, Universidad de Chile.
3. Clotfelter C., Ladd H., Vigdor J. (2007). "How and Why do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?". NBER Working Paper No.12828.
4. Gonzalez, P. (1998). "Financiamiento de la Educación en Chile", PREAL-UNESCO.
5. Hanushek, E., Kain J., O'Brien D., y Rivkin S. (2005). "The Market for Teacher Quality". NBER Working Paper No.11154.
6. Hanushek E., Rivkin S. y Kain J. (1999). "Do higher salaries buy better teachers?". NBER Working Paper 7082.
7. Hanushek E., Rivkin S. y Kain J. (1998). "Teachers, schools and academic achievement". NBER Working Paper 6691.
8. Hanushek E., Rivkin S. (2001). "Can government legislate higher teacher quality?". Latin American and Caribbean Economic Association (LACEA).
9. Hanushek E., Rivkin S. (2006). "Teacher Quality". Handbook of the Economics of Education, Volume 2.
10. Jensen, Stephen. (2005). Survival Analysis. University of Essex, Institute for Social and Economic Research. Sitio web del autor.
11. Ley N°19.070, "Ley del Estatuto de los Profesionales de la Educación" ..
12. Ley N°20.129, "Ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior".
13. Mizala A., Romaguera P. (2000). "Remuneraciones y los profesores en Chile". Serie Economía N°93, Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial.
14. Mizala A., Romaguera P. (2005). "Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile". Políticas educacionales en el cambio de siglo, la reforma al sistema escolar de Chile.
15. Mizala A., Romaguera P., Gonzalez P. (2000). "Los maestros en Chile: Carreras e Incentivos", Documento de trabajo de la red de Centros, BID.
16. Montoya, A. (2005). "Estudio de Oferta y Demanda de Docentes en Chile, Proyección 2004-2015".
17. Olsen B., Kirtman L. (2002). "Teacher as Mediator of School Reform: An Examination of Teacher Practice in 36 California Restructuring Schools". Teacher College Record, Volumen 104, N°2.
18. Ruffinelli A., Sepúlveda L. (2005). "Sistematización de la Oferta de Programas Especiales de Pedagogía en Educación Básica de las Instituciones de Educación Superior Chilenas". CIDE, Universidad Alberto Hurtado.

9. Anexos

Cuadro 19: Requerimiento de PAA o PSU rendida para ingresar a la carrera, ambos grupos

Requería PAA o PSU rendida su carrera	Tipo I	Tipo II
Si	85.4 %	30.8 %
No	14.6 %	69.2 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

Cuadro 20: Distribución del total de docentes por dependencia, total docentes

Dependencia	Distribución
Municipal	55.70 %
P. Subvencionado	31.50 %
C. de adm. Deleg.	1.44 %
Particular Pagado	10.98 %
Otro	0.37 %
Total	100.00 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

Cuadro 21: Distribución entre los niveles de enseñanza que estudiaron los docentes, total docentes

Tipo estudio	Distribución
Párvulos	8.52 %
Diferencial	1.18 %
Básica	62.76 %
Media	27.05 %
Total	100.00 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

Cuadro 22: Promedios de edad, total docentes

Promedios de edad, total docentes	
Sexo	Promedio edad
Mujeres	47 (13)
Hombre	49 (15)
Ambos	47 (13)

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal. Los valores representan los años promedio y entre paréntesis están las desviaciones estándar.

Cuadro 23: Cuanto tiempo después de finalizar la educación media desarrolló sus estudios en pedagogía, ambos grupos

Momento en que estudió su carrera	Tipo I	Tipo II
Inmediatamente después de finalizar la educación media	2.07 %	2.57 %
Entre 1 y 3 años después de finalizar la educación media	17.28 %	15.57 %
Más de 3 años después de finalizar la educación media	42.52 %	30.91 %
Total	100 %	100 %

Fuente: Construcción propia en base a datos Encuesta Longitudinal.

Figura 4: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo I, muestra completa

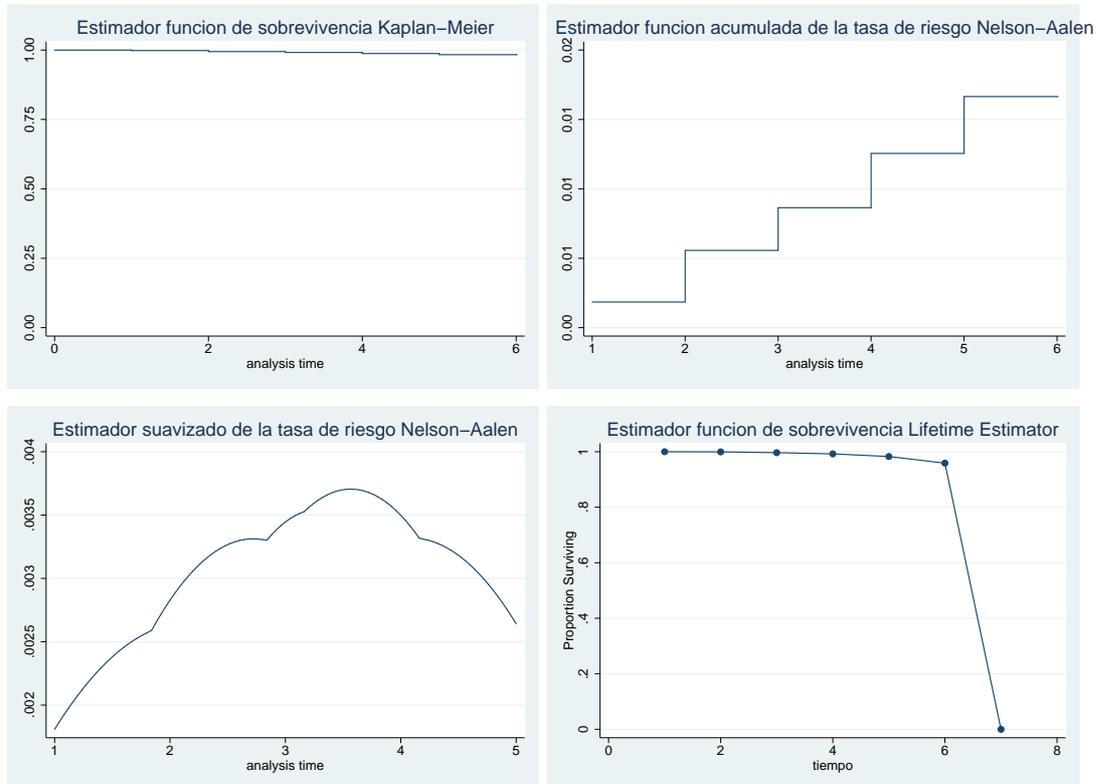


Figura 5: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo I, Ingreso desde 1995

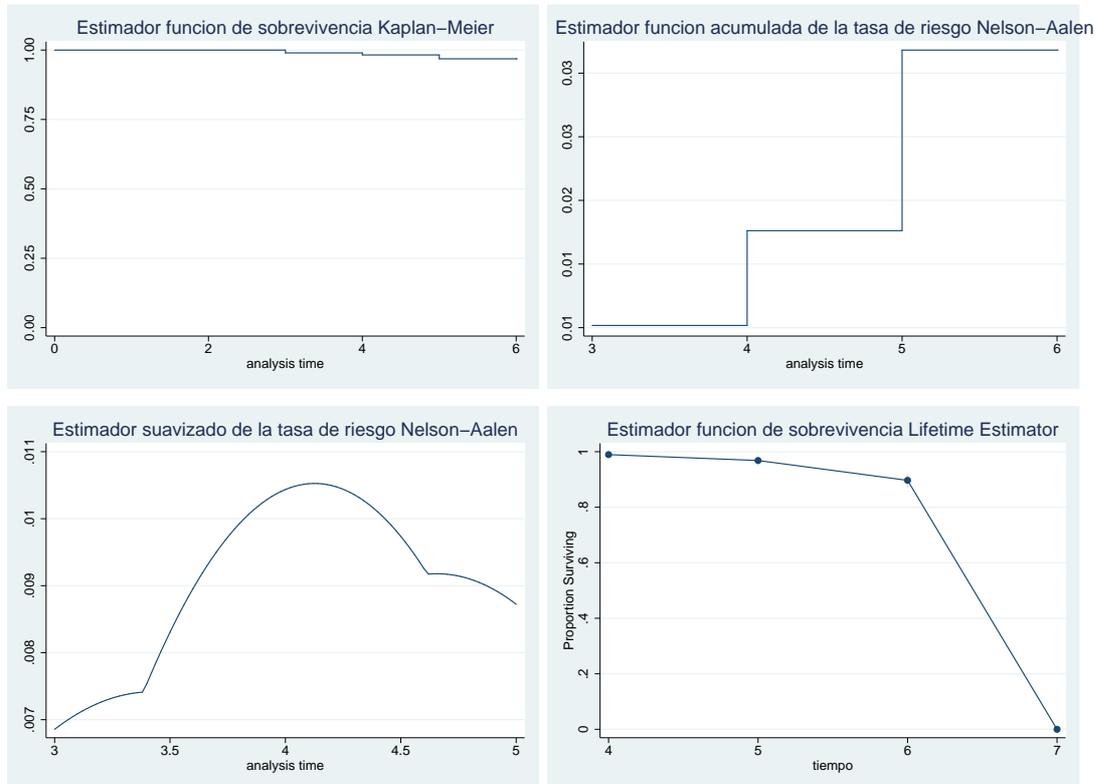


Figura 6: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo I, Ingreso desde 2000

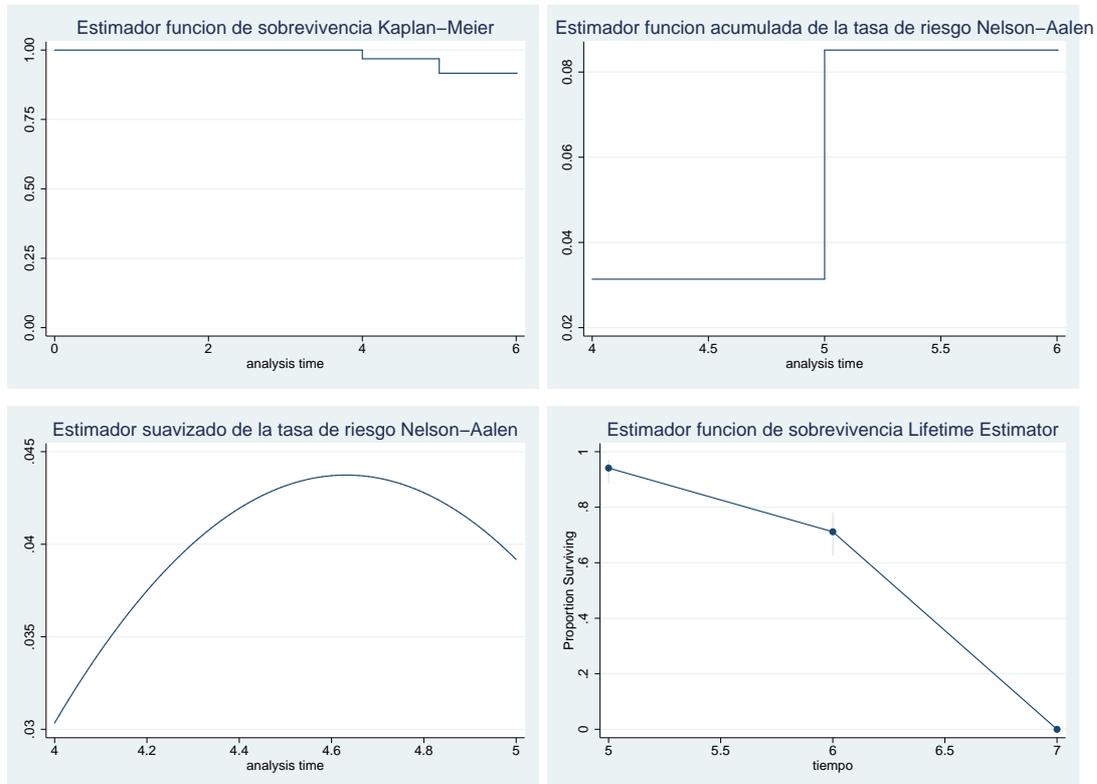


Figura 7: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo II

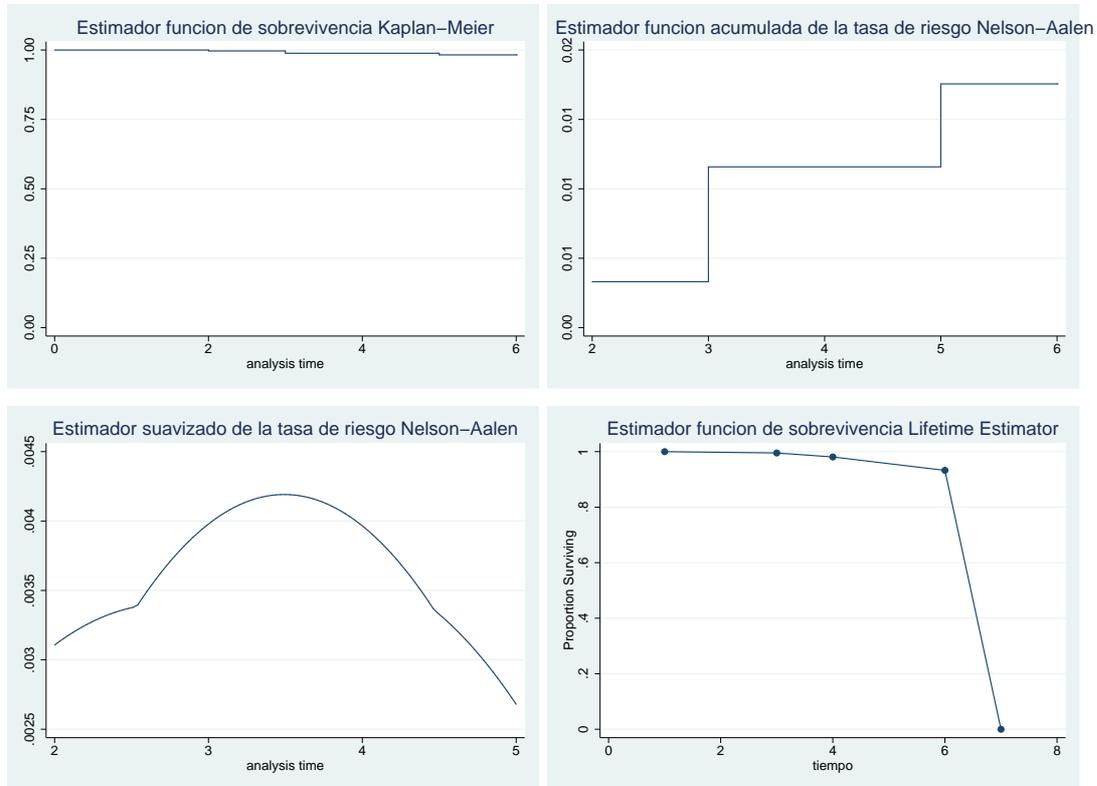


Figura 8: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo II, Ingreso desde 1995

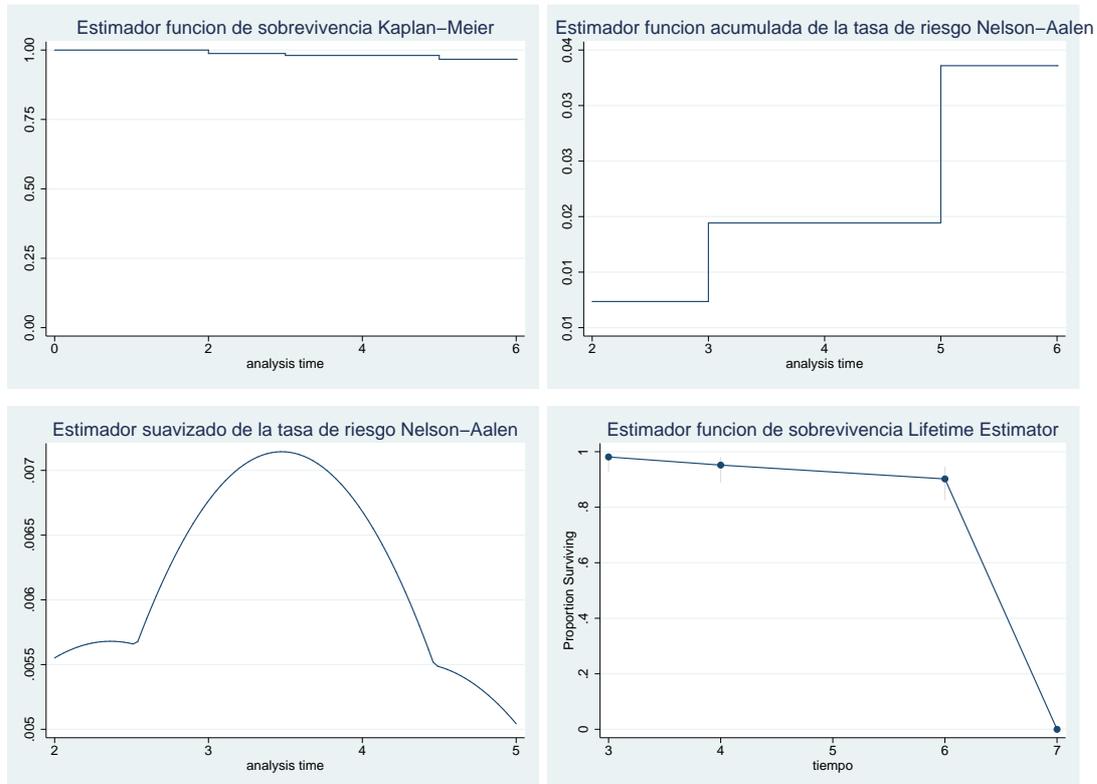


Figura 9: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo II, Ingreso desde 2000

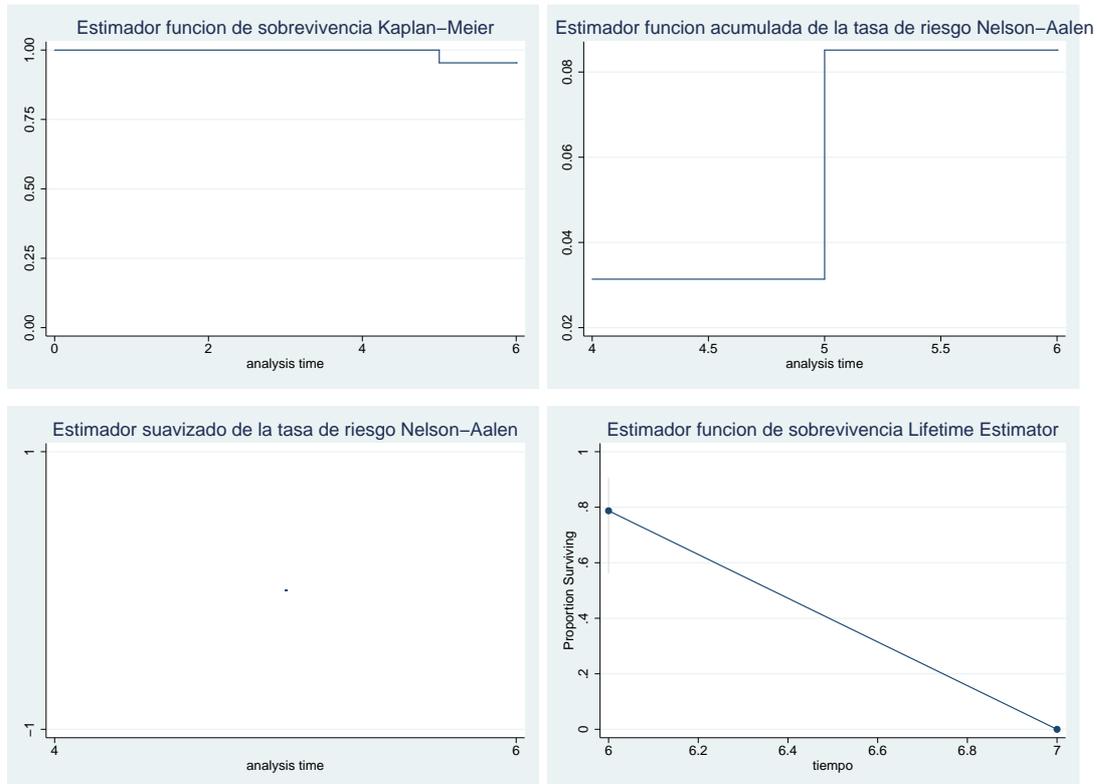


Figura 10: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo I y II

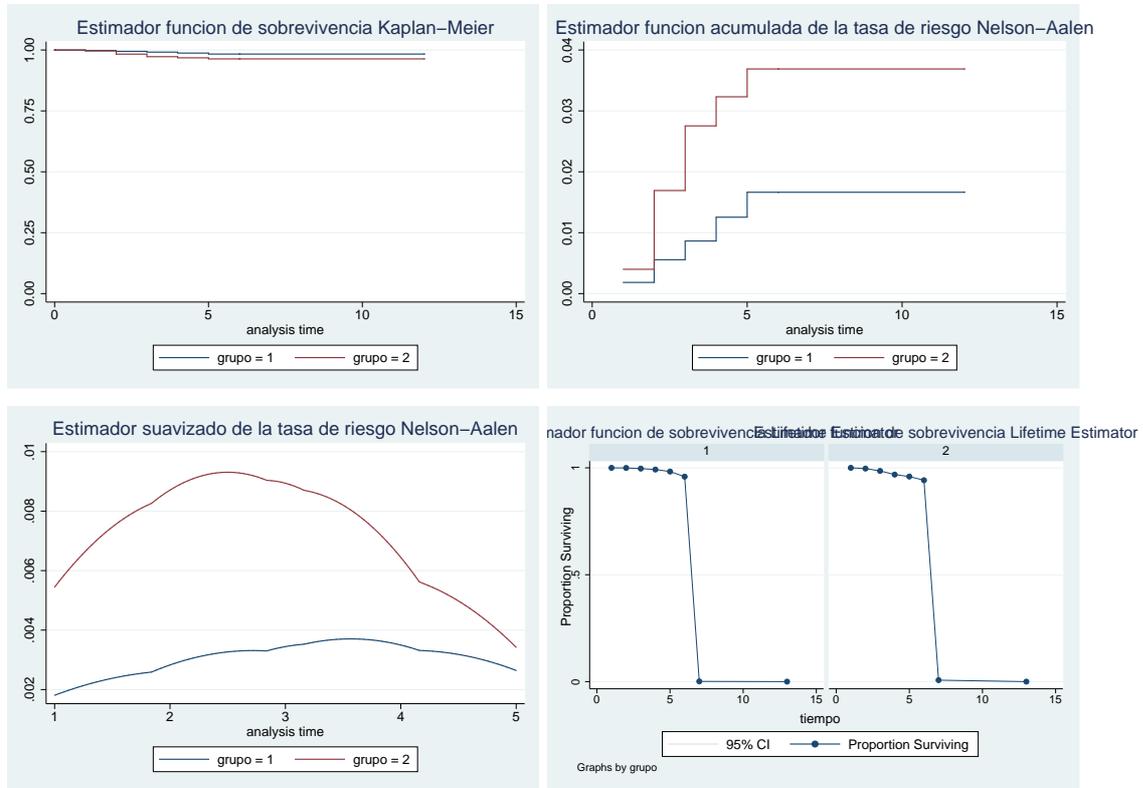


Figura 11: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo I y II, Ingreso desde 1995

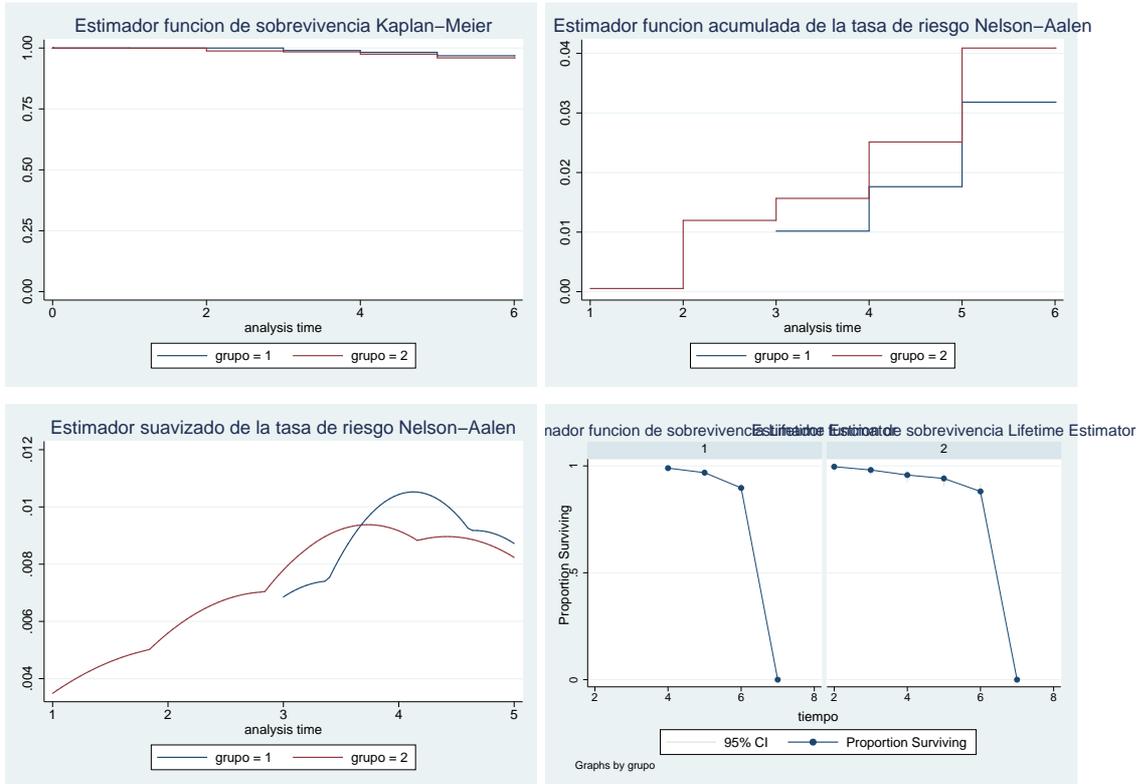


Figura 12: Estimaciones no paramétricas para la duración del trabajo en docencia, Tipo I y II, Ingreso desde 2000

