

|N°26/ 2025|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Inserción laboral post egreso de la educación superior
de estudiantes de pedagogía básica: una comparación
entre programas de distinta acreditación

Carolina Álvarez Valdés, Sebastián Escobar González, Ismael Tabilo Prieto
y Pablo Francisco Di Leo



CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento
de la Calidad
en Educación
Superior



ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°26 Año 2025

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Merced 480, Piso 8 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 24840600

investigacion@cnachile.cl

Director General Renato Bartet Zambrano

Editor General Luciano Mariño Beltrán

Coordinadora Editorial Mariana Henríquez Vergara

Equipo Técnico

Mauritza Fuentes, Priscilla Torres, Carla Muñoz, Diego Marchant,
Paola Garcés, Ignacio Parada, Jacqueline Canivilo

Diseño y realización gráfica

Carlos Ríos Hidalgo

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

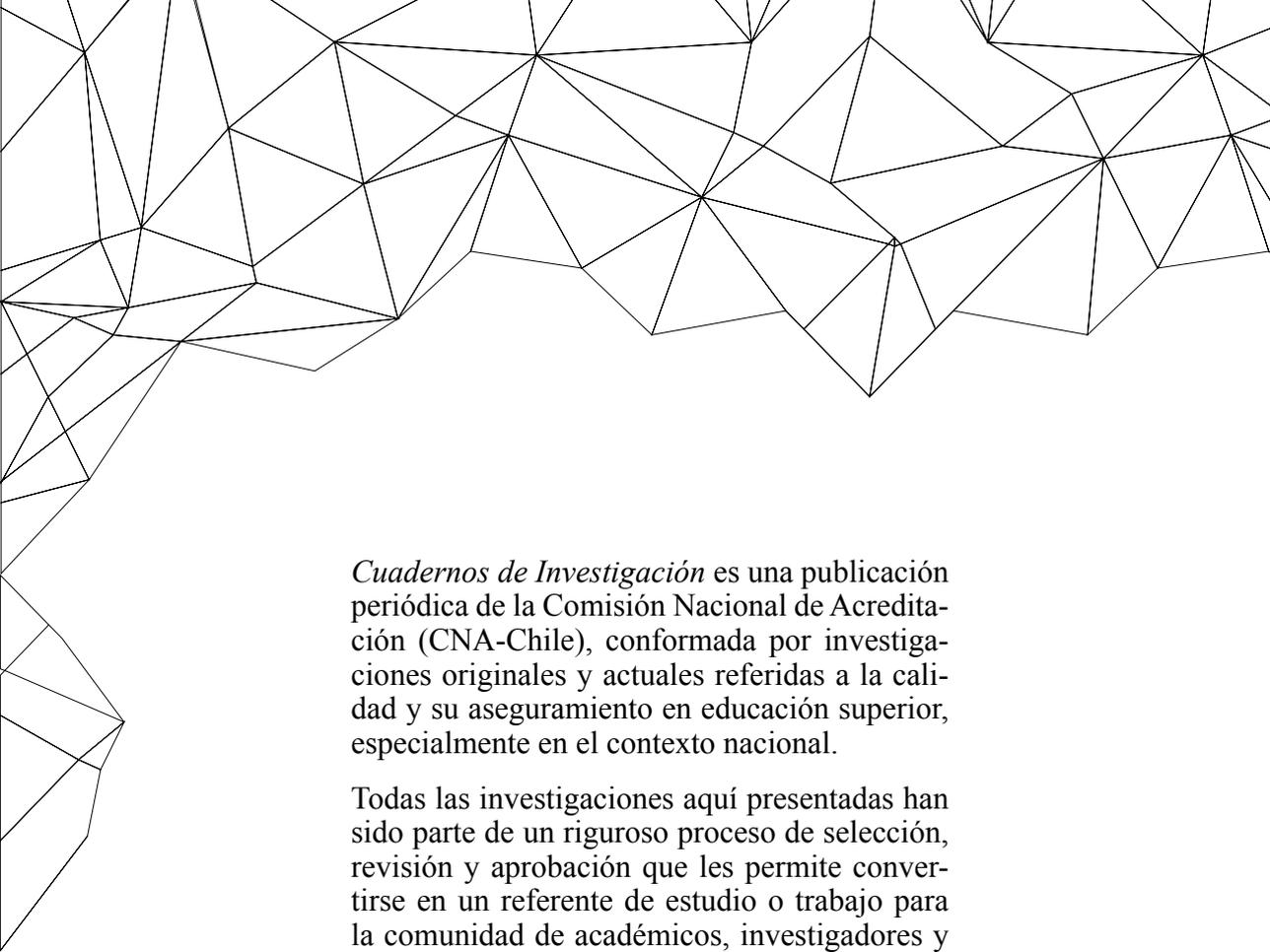


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Álvarez, C., Escobar, S., Tabilo, I. y Di Leo, P. (2025). *Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación*. (Vol.N°26). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.cnachile.cl/>



Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación

Carolina Álvarez Valdés, Sebastián Escobar González, Ismael Tabilo Prieto
y Pablo Francisco Di Leo



CONTENIDOS

Presentación.	14
Andrés Bernasconi Presidente Comisión Nacional de Acreditación	
Prólogo.	18
Jesús Yeves Universidad Diego Portales	
Resumen/Abstract	23
Introducción	27
Capítulo I	
Antecedentes conceptuales	31
I.1. La inserción laboral de docentes noveles: factores de permanencia, movilidad y deserción	33
I.2. Nuevos estudiantes de la Educación Superior: primera generación universitaria	36
I.3. Regulación de la Educación Superior y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente	37
I.4. La inserción laboral en contextos de precarización e individuación	46
Capítulo II	
Marco Metodológico	55
II.1. Objetivos de la investigación	57
II.1.1. Objetivo general	57
II.1.2. Objetivos específicos	57
II.2. Relevancia	58

II.3. Diseño Metodológico	58
II.3.1. Fase cuantitativa	59
II.1.2. Fase cualitativa	68

Capítulo III

Resultados	77
III.1. Perfiles de egreso	79
III.1.1. Categorías centrales	81
III.1.2. Análisis de distribución de códigos por años de acreditación.	84
III.1.3. Reflexiones finales sobre perfiles de egreso.	88
III.2. Procesos de búsqueda de empleo de egresadas de pedagogía básica	90
III.2.1. Búsqueda de empleo: apoyos, redes y portales de empleo	91
III.2.2. Búsqueda de empleo: criterios considerados	97
III.2.3. Valoración de la universidad de egreso y de la formación profesional	104
III.2.4 Temores y preocupaciones al egresar	111
III.3. Primeras experiencias laborales de egresadas/os de pedagogía básica	113
III.3.1. Condiciones y contextos escolares de inserción laboral	114
III.3.2. La entrada a la escuela: primeras experiencias laborales	137
III.3.3. Experiencias subjetivas en el primer trabajo	142
III.3.4. Disposición a la movilidad y deserción.	146
III.3.5. Proceso de formación de la vocación docente	156
III.4. Las percepciones de directivos respecto de los procesos de inserción laboral de docentes noveles	163
III.4.1. Procesos y criterios de selección del personal docente	163
III. 5. Recomendaciones	171

Capítulo IV	
Conclusiones	181
Referencias bibliográficas	191
Anexos	189
Anexo 1. Ejes temáticos y códigos utilizados en el análisis de contenido de documentos normativos y de difusión.	201
Anexo 2. Encuesta pre-test diseñada en fase 1.	210
Anexo 3. Encuesta versión corregida	213
Anexo 4. Autorizaciones de ética	215
Anexo 5. Protocolo de entrevistas a representantes de programas de pedagogía acreditados entre 2016 y 2020	218
Sobre los autores	237
Edición años anteriores Cuadernos de Investigación	238
Índice de Figuras	
Figura 1. Componentes del Sistema de Desarrollo Profesional Docente	39
Índice de Tablas	
Tabla N° 1. Titulados de pedagogía en educación básica a nivel nacional	62
Tabla N° 2. Titulados de pedagogía en educación básica a nivel nacional por género	63
Tabla N° 3. Cantidad de universidades con pedagogía en educación básica según tramo de acreditación de las carreras	64
Tabla N° 4. Participantes y número de grupos focales por tramo de acreditación	71
Tabla N° 5. Entrevistas individuales	73

Tabla N° 6. Entrevistas individuales directoras/es de escuela	74
Tabla N° 7. Resumen de carreras de pedagogía básica a nivel nacional según tramo de acreditación	80
Tabla N° 8. Contenidos del perfil de egreso por tramo de acreditación de carrera	86
Tabla N° 9. Comparación del perfil de egreso por año de acreditación (4-5 años)	91

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribución por género	62
Gráfico 2. Distribución según tramo de acreditación	63
Gráfico 3. Distribución por año de egreso	64
Gráfico 4. Distribución por clima educativo del hogar	65
Gráfico 5. Distribución por administración de escuela de origen	65
Gráfico 6. Distribución por estrato social	66
Gráfico 7. Distribución por estrato social y administración de escuela de origen según tramo de acreditación	67
Gráfico 8. Contenidos del perfil de egreso por tramo de acreditación de carrera	86
Gráfico 9. Comparación del perfil de egreso por año de acreditación (4-5 años)	87
Gráfico 10. Comparación de perfiles de egreso de programas acreditados 3 y 6 años	88
Gráfico 11. Formas de búsqueda de empleo	91
Gráfico 12. Forma de búsqueda de empleo según tramo de acreditación de universidad	95
Gráfico 13. Distribución tiempo de búsqueda de trabajo docentes noveles de pedagogía en educación básica	96
Gráfico 14. Distribución de tiempo de búsqueda de trabajo según tramo de acreditación	97
Gráfico 15. Criterios considerados para buscar trabajo	97

Gráfico 16. Importancia de Sistema de Desarrollo Profesional Docente en búsqueda de empleo	99
Gráfico 17. Criterios para buscar trabajo según género	102
Gráfico 18. Criterios para buscar trabajos según estrato	103
Gráfico 19. Criterios para buscar trabajo según tramo de acreditación	104
Gráfico 20. Utilidad de formación recibida por tramo	107
Gráfico 21. Utilidad de formación recibida por género	107
Gráfico 22. Acuerdo con afirmaciones según género	108
Gráfico 23. Ingreso mensual líquido	114
Gráfico 24. Ingreso mensual líquido por tramo de acreditación	115
Gráfico 25. Ingreso mensual líquido por género	116
Gráfico 26. Empleabilidad por tramo de acreditación	116
Gráfico 27. Empleabilidad por estrato social	117
Gráfico 28. Empleabilidad según género	118
Gráfico 29. Administración de escuela donde trabaja según tramo de acreditación	119
Gráfico 30. Administración de escuela donde trabaja según administración escuela de origen	120
Gráfico 31. Situación laboral	121
Gráfico 32. Participación en mentorías SDPD en el marco del CPEIP	136
Gráfico 33. Mentorías por tramo de acreditación	139
Gráfico 34. Utilidad de mentorías según tramo de acreditación	140
Gráfico 35. Nivel de satisfacción según tramo de acreditación	145
Gráfico 36. Nivel de satisfacción según género	146
Gráfico 37. Disposición a la movilidad	148
Gráfico 38. Disposición a la movilidad según tramos de acreditación	148
Gráfico 39. Disposición a la movilidad según género	149

Gráfico 40. Interés por estudiar a futuro	150
Gráfico 41. Motivos para seguir estudiando según tramo de acreditación	151
Gráfico 42. Motivos de disposición a la movilidad o dejar profesión docente	152
Gráfico 43. Valoración de la profesión docente según tramo de acreditación	154
Gráfico 44. Acuerdo con afirmación sobre influencia en política educativa según tramo de acreditación	155
Gráfico 45. Vocación docente según tramo de acreditación	156
Gráfico 46. Vocación docente según género	157
Gráfico 47. Importancia de criterios para elección de carrera según tramo de acreditación	158
Gráfico 48. Aspectos relevantes para elegir carrera	160
Gráfico 49. Aspectos relevantes para elección de carrera según género, clima educativo y estrato	161

PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la *Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Los contenidos de estos cuatro números surgen de la VII Convocatoria de Investigación 2023 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. El marco temático de la Convocatoria es el análisis de las actuales necesidades del sistema, la proyección de sus escenarios futuros y los desafíos que emergen de los actores que lo componen. Con ello, la CNA espera ampliar la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión de la comunidad sobre el aseguramiento de la calidad y su impacto, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que aporten a la reflexión sobre políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora y buenas prácticas.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de ámbitos temáticos de investigación prioritarios para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la evaluación y acreditación y la orientación a la calidad de las instituciones y del sistema en su conjunto. Los ámbitos temáticos de investigación fueron:

- Patrones de desarrollo de la oferta de educación superior en Chile
- Sustentabilidad económica de proyectos educativos en educación superior
- Discursos de la calidad de la educación superior en la política pública

- Roles y productos de pares evaluadores en el contexto de los procesos de evaluación externa de la calidad de la educación superior
- Arreglos de gobernanza para el mejoramiento continuo en IES
- Carrera académica o docente en instituciones de fuerzas armadas, de orden y seguridad pública
- Características de integración y legitimación de los diversos actores internos que sustentan el funcionamiento y desarrollo de las IES
- Trayectorias educativas y ocupacionales de personas tituladas o graduadas de educación superior
- Aseguramiento de la calidad en el marco de la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje
- Alfabetización digital en educación superior
- Aseguramiento de la calidad en el marco de la internacionalización en carreras y programas
- Patrones de instalación y desarrollo de iniciativas de inclusión, atención a la diversidad y equidad de género

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva *Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2025)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°25	Lorena Berríos Barra	Universidad de Chile	Presencia, consistencia y percepciones sobre la competencia digital en programas de pedagogía: Propuesta para una competencia didáctico digital para profesores en formación
Cuaderno N°26	Carolina Álvarez Valdés	Universidad Finis Terrae	Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación
Cuaderno N°27	Paula Clasing Manquian	Pontificia Universidad Católica de Chile	Efectos de la Política de Gratuidad en la Oferta de Programas de Pregrado en Educación Superior en Chile
Cuaderno N°28	Oscar Nail Kröyer	Universidad de Concepción	Explorando los problemas de convivencia en contextos de diversidad e inclusión en cinco facultades de la Universidad de Concepción

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición de la comunidad constituyan una valiosa herramienta de análisis del sistema de aseguramiento de la calidad.

Andrés Bernasconi

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

La transición al mercado laboral de las personas que se gradúan en la universidad es un proceso complejo y multifacético, influenciado por diversos factores como las políticas educativas, el desarrollo de la identidad profesional y las condiciones del mercado laboral. En este contexto, la presente investigación se centra en analizar la transición al mercado laboral de un grupo específico: las personas egresadas de pedagogía básica en Chile. Su objetivo es examinar la inserción laboral de quienes egresan de universidades con distintos niveles de acreditación, indagando en cómo los factores asociados a la acreditación universitaria inciden en su integración laboral, las oportunidades disponibles y las dificultades que enfrentan durante el proceso.

Para comprender este proceso, es necesario analizar el contexto de la educación superior en Chile. Desde la década de 1980, la carrera de pedagogía ha experimentado transformaciones significativas, desde la proliferación de programas de formación a las modificaciones en las condiciones laborales del cuerpo docente, lo cual han generado nuevos desafíos para la

profesión. En 2016, la promulgación de la Ley 20.903 y la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) marcaron un hito, buscando mejorar la calidad educativa mediante nuevos estándares para la formación inicial docente, como la obligatoriedad de la acreditación para las carreras de pedagogía, requisitos de ingreso más estrictos y sistemas de mentorías para docentes noveles. Sin embargo, a día de hoy persisten desafíos estructurales, como el bajo prestigio social de la carrera y las precarias condiciones laborales, especialmente en contextos escolares vulnerables, lo que afecta directamente la inserción profesional.

En el capítulo I, el equipo de investigación aborda estos desafíos contextuales y realiza una exhaustiva revisión bibliográfica tanto a nivel nacional como internacional, destacando elementos clave de la transición al mercado laboral, como la empleabilidad, entendida como la capacidad que tienen las personas para obtener y mantener un empleo de su preferencia. Este enfoque permite contextualizar las dificultades y oportunidades que los y las egresadas enfrentan.

Con el fin de abordar este fenómeno de manera integral, el diseño metodológico de la investigación, descrito en el capítulo II, incorpora diversas variables individuales, institucionales y contextuales. La muestra, diseñada para representar no solo a la región metropolitana, incluye egresados y egresadas de pedagogía básica provenientes de universidades con distintos niveles de acreditación (alta, media y baja), distribuidos tanto en instituciones públicas como privadas. Este diseño permite captar una amplia diversidad de experiencias y trayectorias laborales. El enfoque metodológico mixto combina datos cuantitativos, obtenidos a través de encuestas, con datos cualitativos, recabados mediante entrevistas en profundidad. Este enfoque permite capturar tanto patrones generales como experiencias individuales, ofreciendo una visión más completa sobre la interacción de factores individuales, institucionales y contextuales en las trayectorias laborales de los y las docentes noveles.

Los resultados descritos en el capítulo III de este estudio ofrecen una visión integral y actualizada sobre las múltiples dimensiones que influyen en las trayectorias laborales de los y las docentes noveles en Chile. Uno de los hallazgos más relevantes es la relación entre el nivel de acreditación de las instituciones formadoras y el perfil de egreso de sus estudiantes. Estas

diferencias se reflejan tanto en la inclusión o ausencia de competencias prácticas esenciales para el desempeño profesional como en la diversidad de enfoques de los programas formativos. Mientras algunas instituciones priorizan una formación más teórica, otras enfatizan el desarrollo de competencias pedagógicas orientadas a los desafíos concretos del aula.

Más allá del nivel de acreditación, los resultados obtenidos muestran que la percepción sobre la calidad de la formación universitaria parece estar más influenciada por el prestigio histórico y la trayectoria institucional. Las personas que egresaron de universidades tradicionales cuentan con una mayor reputación en el mercado laboral, mientras que aquellos provenientes de instituciones más nuevas enfrentan el desafío de validar sus competencias a través de su desempeño profesional. Asimismo, las personas que egresaron de universidades con alta acreditación destacan su preparación en aspectos vocacionales, como el compromiso con la diversidad y la flexibilidad en el aula, mientras que quienes provienen de instituciones con menor acreditación valoran principalmente la amplitud y profundidad de los contenidos curriculares abordados durante la carrera.

Respecto a la búsqueda de empleo, los resultados indican que ésta no

depende únicamente del prestigio institucional, sino también de la capacidad de los y las docentes para movilizar distintos recursos dentro de un ecosistema laboral en transformación. A partir de estos hallazgos, se observa que las estrategias de empleabilidad no dependen solo del prestigio institucional, sino que combinan redes personales y profesionales con el uso creciente de plataformas digitales, redes sociales y la construcción de una imagen virtual que mejora la visibilidad y las oportunidades de inserción. Más allá del capital social, la inserción laboral de quienes inician su trayectoria docente también responde a patrones de segmentación en el sistema escolar, reflejando en gran medida su propia trayectoria educativa. Quienes egresaron de escuelas privadas tienden a emplearse en establecimientos particulares pagados o subvencionados, mientras que aquellos provenientes de escuelas públicas o subvencionadas se desempeñan mayoritariamente en estos mismos contextos.

Además, los datos reflejan que, aunque la empleabilidad es alta en todos los tramos de acreditación, existe una mayor proporción de docentes provenientes de universidades con mayores niveles de acreditación y de sectores de alto nivel socioeconómico que no se desempeñan en aula. Por otro lado, aunque el salario es un aspecto considerado en la búsqueda

de empleo, el SDPD no parece actuar como un mecanismo que impulse una redistribución equitativa del cuerpo docente.

Esta investigación también muestra que la cultura organizacional y el liderazgo escolar juegan un papel determinante en la experiencia laboral de los y las docentes noveles. Las instituciones con estructuras organizativas claras, espacios de trabajo colaborativo y mayor autonomía profesional favorecen una inserción laboral más efectiva. En contraste, aquellas con menor coordinación y apoyo dificultan la integración de quienes inician su trayectoria docente y pueden generar sentimientos de aislamiento. En este sentido, el rol del equipo directivo es clave no solo para orientar y acompañar a los y las docentes en sus primeras experiencias, sino también para gestionar situaciones de conflicto, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad o de violencia escolar.

El clima laboral y la relación con los distintos actores de la comunidad escolar tienen un impacto significativo en la motivación y permanencia de los y las docentes en la profesión. Un ambiente laboral negativo puede comprometer su salud mental, generar desmotivación e incluso provocar crisis vocacionales. También resulta fundamental contar con espacios de profesionalización y apoyo en-

tre pares, aunque muchas veces estos no están diseñados específicamente para docentes en sus primeras etapas. Además, la relación con los apoderados representa un desafío transversal: en establecimientos privados, la lógica clientelar puede desprofesionalizar el rol docente, mientras que en contextos más vulnerables, la menor participación de las familias en la educación de sus hijos se asocia a sus condiciones laborales y económicas. A pesar de estas diferencias, las situaciones de violencia en la escuela emergen como una preocupación constante en todos los contextos educativos.

Desde la perspectiva de los directivos escolares, se identifican tanto facilitadores como obstáculos para la integración de los y las docentes noveles. Entre los principales facilitadores destacan la capacidad de gestión del aula, la adaptación a contextos diversos y el trabajo colaborativo. Además, el apoyo institucional a través de programas de mentoría y capacitación continua se presenta como un factor determinante en su desarrollo profesional. Sin embargo, los directivos también identifican barreras significativas, como la precariedad de las condiciones laborales y la falta de preparación para enfrentar las realidades del aula, lo que refuerza la necesidad de fortalecer las instancias de acompañamiento y formación continua

para los y las docentes en sus primeros años de ejercicio.

Todos estos hallazgos, junto con muchos otros aspectos clave, se presentan en detalle en el capítulo IV, dedicado a las conclusiones. En este apartado, se destacan cómo los recursos disponibles en las instituciones formadoras, las condiciones laborales en diversos contextos escolares y la segmentación socioeconómica no solo permiten comprender los desafíos actuales de la profesión docente, sino que también ofrecen insumos fundamentales para mejorar las políticas y prácticas relacionadas con la formación inicial y la inserción laboral.

A modo de cierre, es importante subrayar que esta investigación se desarrolla en un momento crítico para la educación en Chile, en el que las demandas por mayor equidad y calidad educativa ocupan un lugar central en el debate público. Este estudio representa una contribución significativa al diseño de estrategias que fortalezcan la formación y la inserción laboral docente, asegurando así un impacto positivo en la calidad del sistema educativo. Comprender las experiencias de los y las docentes noveles no solo resulta clave para mejorar sus trayectorias profesionales, sino también para avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, inclusivo y efectivo.

En este sentido, la investigación invita a reflexionar sobre el rol de las instituciones formadoras, los empleadores y las políticas públicas en la construcción de un sistema que brinde un apoyo integral a los y las docentes en su transición al mundo laboral.

Jesús Yeves

Universidad Diego Portales

Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre instituciones de alta y baja acreditación

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la inserción laboral de egresados de pedagogía básica de universidades con distintos niveles de acreditación en Chile. Para ello, se adoptó una metodología mixta, que constó de dos fases: a) cuantitativa, en la que se aplicó una encuesta a 223 profesores/as noveles egresados entre 2020 y 2022; b) cualitativa, que incluyó 9 grupos focales y 12 entrevistas individuales a egresados de programas de distintas acreditaciones, además de 9 entrevistas a directivos de escuelas. Los resultados muestran diferencias en los perfiles de egreso según la acreditación, además de ausencias en aspectos claves. En la búsqueda de empleo, se destaca un ecosistema de redes personales, profesionales y plataformas digitales. Los procesos de inserción laboral evidencian la relevancia de las culturas escolares, el clima laboral y los apoyos recibidos. Asimismo, los hallazgos muestran que las docentes noveles tienen la intención de permanecer en el aula, aunque la deserción aparece como una posibilidad en un contexto en el que se mantienen factores como la poca remuneración, el bajo prestigio social, y se suma la emergencia de situaciones de violencia y la sensación de desprotección. Se identifican diferencias por tramo de acreditación del programa formativo, por origen social y género del profesorado. Además, existe escaso conocimiento sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y los procesos de mentorías.

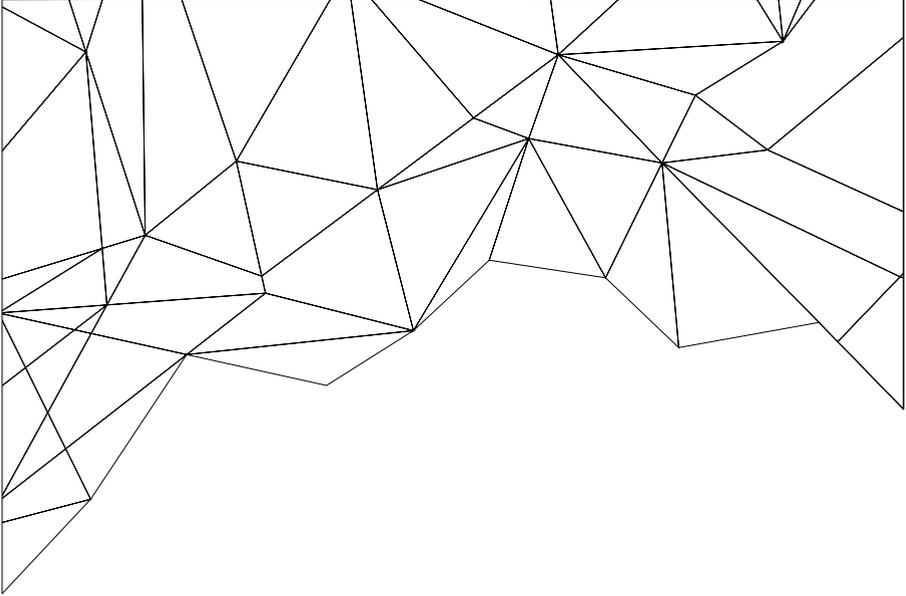
Palabras clave: Inserción laboral; docentes noveles; trayectorias docentes; formación inicial docente.

Post-higher education labour market outcomes of basic education students: a comparison between high and low accredited institutions

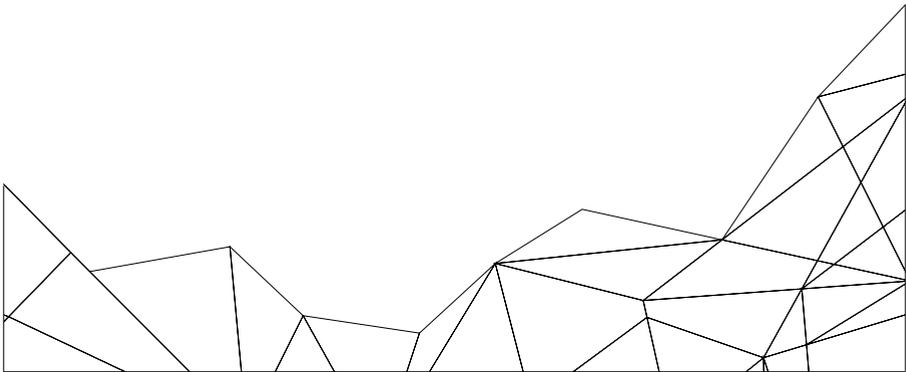
ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the labor market insertion of graduates from primary education teaching degrees from universities with different levels of quality certification in Chile. For this purpose, a mixed methodology was adopted, consisting of two phases: a) quantitative, in which a survey was applied to 223 new teachers who graduated between 2020 and 2022; b) qualitative, which included 9 focus groups and 12 individual interviews with graduates, as well as 9 interviews with school principals. The results show differences in graduation profiles according to different levels of quality certification. In the job search, an ecosystem of personal and professional networks and digital platforms stands out. The labor market insertion processes show the relevance of school cultures, the work environment and the support received. Likewise, the findings show that novice teachers intend to remain in the classroom, although desertion appears as a possibility in a context in which factors such as low pay, low social prestige, and the emergence of situations of violence and the feeling of lack of protection are maintained. Differences are identified according to the level of quality certification of the training program, social origin and gender of graduates. In addition, there is little knowledge about the Teacher Professional Development System and mentoring processes.

Key words: Labour market insertion; beginning teachers; teaching careers; initial teacher training.



INTRODUCCIÓN



En Chile, la inserción laboral de docentes noveles ocurre mayormente en establecimientos municipales y particulares subvencionados (CNED, 2023). Antes de la implementación de la Ley 20.903, los docentes de menor nivel socioeconómico (NSE) tendían a permanecer en el sistema educativo en mayor proporción que aquellos de NSE más alto. Sin embargo, los egresados de instituciones tradicionales del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) mostraban mayores tasas de inserción inicial, aunque con menor continuidad en el aula. Estos resultados incitan a investigar las diferencias entre egresados de programas con distintos niveles de acreditación, así como las condiciones laborales, tanto objetivas como subjetivas, que afectan su trayectoria y permanencia en el sistema escolar en el marco de la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (en adelante SDPD).

La alta tasa de abandono docente, que alcanza un 40% durante los primeros cinco años de ejercicio, impacta no solo en sus trayectorias profesionales, sino también en los estudiantes del sistema educativo (Ávalos & Valenzuela, 2016; Valenzuela & Sevilla, 2013). Entre los factores que inciden en esta deserción se encuentran los bajos salarios, la insatisfacción laboral y la percepción de desprofesionalización (Gaete et al., 2017). En contraste, la permanencia en la profesión parece estar más relacionada con la satisfacción laboral derivada del trabajo con estudiantes que con las condiciones del mercado (Zamora, Meza, & Cox, 2018). Adicionalmente, el sistema de evaluación de la carrera docente ha afectado negativamente el bienestar profesional, especialmente en establecimientos que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad (Donoso & Donoso, 2009; Carrasco et al., 2018).

Por otra parte, respecto de los programas formativos de docentes, la acreditación de programas de pedagogía es reciente así como los requisitos asociados para las instituciones formadoras. Sin embargo,

esta acreditación ha evidenciado debilidades en los perfiles de egreso y en los resultados formativos (CNA citado en Fernández et al., 2021).

Al respecto, y desde una mirada histórica del sistema de Educación Superior (ES), a partir de la década de 1980, ha experimentado transformaciones significativas, incluyendo la creación de universidades privadas, centros de formación técnica e institutos profesionales. Aunque estas reformas permitieron una expansión significativa en la matrícula, también generaron cuestionamientos sobre la mercantilización y la falta de regulación de la calidad educativa (Salazar & Leihy, 2013). Las carreras de pedagogía se vieron particularmente afectadas, tanto por la proliferación de programas con escasa regulación, lo que deterioró la formación inicial docente (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2014), como también por la flexibilización laboral tras la municipalización de las escuelas, con lo cual los docentes pierden su estatus de empleados públicos (Zurita, 2021). Estas transformaciones afectaron el prestigio social y las condiciones laborales de los docentes, factores que inciden en la deserción temprana de éstos (Gaete et al., 2017) y que se comprenden a partir de estas reformas y transformaciones.

En respuesta al contexto anterior, se estableció en el año 2006 un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, centrado en la acreditación de programas e instituciones de educación superior, el cual ha tenido a su base distintos procesos (Salazar & Leihy, 2014). Posteriormente, y más específicamente centrado en la formación de profesores en universidades, en el año 2016, bajo la Ley 20.903 se creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que contempla un plan a diez años, orientado a mejorar la calidad de la formación inicial docente (CNA, 2018). El SDPD exige la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, establece requisitos de ingreso más estrictos y ofrece acompañamiento profesional para los docentes noveles mediante un sistema de mentorías (Fernández et al., 2021). Además de esto, el SDPD busca atraer a buenos estudiantes a las carreras de pedagogía, mejorar la Formación Inicial Docente (FID) y retener a los buenos docentes en el aula.

En este contexto, la inserción laboral de docentes noveles emerge como un aspecto crítico en la literatura académica, especialmente por su relación con la retención en el sistema educativo. Sin embargo, los estudios se han enfocado principalmente en el proceso de inserción

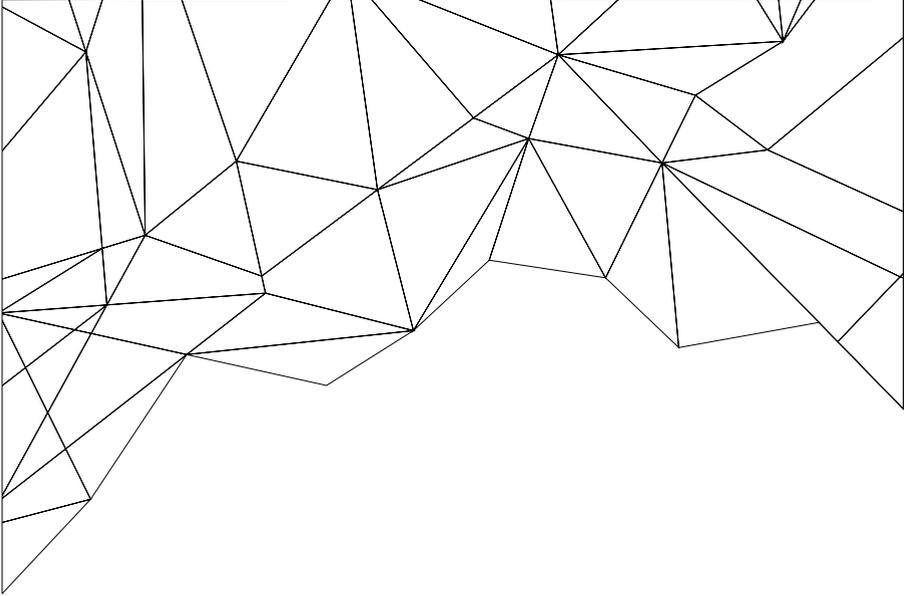
de los egresados y menos en los contextos escolares específicos en los que ejercen (Ávalos & Valenzuela, 2016; Valenzuela & Sevilla, 2013). Por otro lado, la investigación reciente de Salas et al. (2021) revela dificultades en el sistema de mentorías, destacando una falta de articulación entre la FID y las mentorías, y la escasa adecuación de la FID a las exigencias escolares. Esto, además, teniendo en cuenta, las diferentes experiencias de inserción laboral al considerar los programas formativos y sus años de acreditación. Por lo mismo, y considerando lo identificado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), (2018), resulta relevante acercarse a las experiencias de inserción laboral del profesorado novel, identificando los mecanismos de búsqueda de trabajo, los contextos escolares en los que se desempeñan y la construcción de identidad profesional que desarrollan. Esto resulta relevante, dado que investigaciones anteriores dan cuenta de la segmentación del profesorado en términos socioeconómicos (Cabezas et al., 2017), pero también en relación con la institución de la cuál egresan, lo que está estrechamente vinculado (Ayala, 2014).

Por lo anteriormente expuesto, resulta relevante explorar las experiencias de inserción laboral de los docentes noveles en distintos contextos escolares, considerando tanto los mecanismos de búsqueda de empleo como la construcción de identidad profesional y las diferencias entre programas formativos de acuerdo con su acreditación. Esta perspectiva permite examinar cómo los perfiles de egreso y la formación impartida por las instituciones impactan la inserción laboral, en particular en contextos escolares específicos que han sido poco considerados (Ayala, 2014).

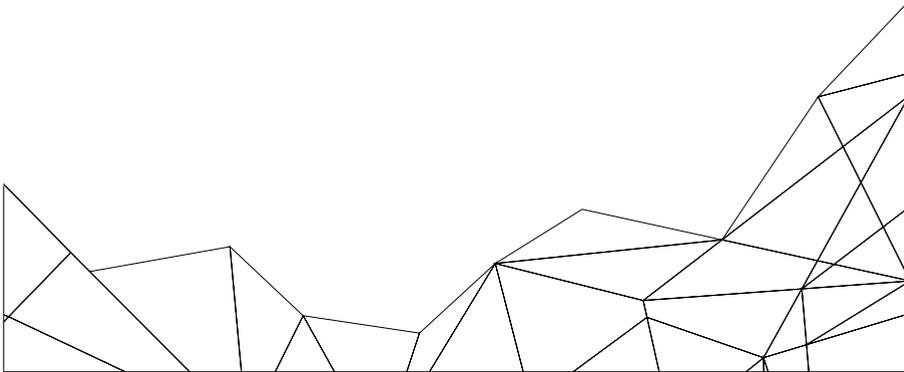
En este informe se presentan los principales resultados de una investigación que busca aportar datos actualizados que sirvan como insumos para el abordaje de estas problemáticas desde las políticas educativas y la FID en Chile. El estudio tiene como objetivo general analizar la inserción laboral de estudiantes de pedagogía básica después de su egreso de programas con distinta acreditación. El documento se organiza de la siguiente manera: luego de esta Introducción, en el Capítulo I se reseñan los principales antecedentes conceptuales y de investigaciones recientes que enmarcan el problema de investigación; en el Capítulo II se desarrolla el marco metodológico que se sigue para la construcción y análisis de los datos; en el Capítulo III se presentan los principales resultados y se elaboran recomendaciones en relación a

Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación |

los hallazgos; finalmente, en el Capítulo IV se sintetizan las principales conclusiones a partir de los datos alcanzados en este estudio.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



I.1. La inserción laboral de docentes noveles: factores de permanencia, movilidad y deserción

Los docentes noveles y su inserción laboral es un tema de preocupación que no sólo concierne a la política educativa, sino que también a la investigación a nivel nacional e internacional (Ávalos, 2014; Cabezas et al., 2017; Perryman & Calvert, 2020; Vaillant, 2021). Esto debido, en gran medida, a las alarmantes cifras de deserción temprana de la carrera, lo que es un indicativo de las complejidades del período de transición entre la FID y el trabajo en el centro escolar.

En este sentido, la investigación sobre inserción laboral docente se refiere mayormente a cuatro aspectos relacionados entre sí: primeras experiencias laborales, movilidad, deserción y permanencia del ejercicio profesional en aula.

Respecto de las primeras experiencias laborales, entendidas como un fenómeno multifactorial, se ha prestado atención a las características de las comunidades educativas en las que se insertan los docentes, las condiciones estructurales de la profesión y aspectos personales de los docentes (Ayala, 2014; Bertoni et al., 2018; Cabezas et al., 2017; Vaillant, 2021). Estas primeras experiencias de inserción laboral han mostrado ser críticas porque se producen en un corto período de tiempo una alta movilidad, esto quiere decir que los docentes se cambian de establecimiento educacional, y deserción de la carrera, que implica el abandono del aula.

En relación a la movilidad y abandono del aula de parte de los docentes noveles, a nivel internacional, los estudios identifican como aspectos relevantes en la intención de dejar la profesión a la carga de trabajo (Perryman & Calvert, 2020; Räsänen et al., 2020), la escasa posibilidad de incidir en sus labores y las bajas remuneraciones (Qin, 2021; Räsänen et al., 2020). La disonancia entre el docente y su entorno laboral es lo que más incide en la intención de moverse (Perryman & Calvert, 2020; Räsänen et al., 2020). A nivel de países y sistemas educativos se ha identificado que la intención de abandono es menor en

países donde los docentes sienten que su labor es respetada y valorada (Qin, 2021).

Sobre el caso chileno, en primer lugar, se identifica la segmentación del cuerpo docente. Aquellos docentes noveles con mayores credenciales académicas se integran a instituciones de más calidad y nivel socioeconómico, y aquellos con credenciales menos prestigiosas a escuelas más vulnerables y aisladas (Ayala, 2014; Bertoni et al., 2018; Cabezas et al., 2017; Díaz & Zamora, 2023; Vaillant, 2021). En directa relación con lo anterior, las escuelas de mayor NSE despliegan sistemas de selección más sofisticados y prefieren a egresados de IES de mayor prestigio social (Cabezas et al., 2017; Vaillant, 2021). A su vez, se ha identificado la relevancia que tienen las redes profesionales generadas en la universidad para la obtención del primer trabajo, ya que jóvenes recién egresados tienden a aceptar la primera oferta laboral que reciben (Cabezas et al., 2017).

En este sentido, la formación inicial docente es un aspecto crucial para comprender la inserción laboral de los docentes noveles, aunque ha recibido menos atención en la investigación, que tiende a centrarse en factores estructurales y condiciones de la profesión, y en las características de los docentes y de los centros educativos donde se insertan. Además de ser un factor que permite comprender la segmentación del cuerpo docente, de acuerdo con el estudio de Díaz (2021), la buena formación universitaria junto con docentes referentes en la FID serían aspectos relevantes para la permanencia de los egresados.

Los factores estructurales que inciden en la permanencia y deserción de los docentes noveles son el sueldo (Cabezas et al., 2017; Díaz & Zamora, 2023), la carga y jornada de trabajo (Díaz & Zamora, 2023; Gaete et al., 2017) y el tipo de contrato (Carrasco et al., 2018). Según, Cabezas et al. (2017), el salario no es una preocupación en el primer empleo de los futuros docentes, pero con el tiempo sí pasa a ser un aspecto que consideran para permanecer. La carga de trabajo y las largas jornadas también son un factor que inciden en el deseo de deserción, se percibe una alta demanda que no se ve retribuida en un salario justo (Díaz & Zamora, 2023), y aquellos docentes con contrato indefinido permanecen más (Carrasco et al., 2018). Un aspecto que también influye en la deserción es la falta de desafíos profesionales, por lo que surge como un factor la aparición de mejores oportunidades laborales (Díaz & Zamora, 2023; Díaz, 2021).

Sobre las características de los docentes, de acuerdo con los estudios en el área, existe coincidencia en identificar que las mujeres tienen más probabilidades de insertarse y permanecer en la carrera docente que los varones, (Ayala, 2014; Carrasco et al., 2018; Díaz et al., 2021), lo cual refrenda resultados obtenidos en otros países (Räsäna et al., 2020). Además, los docentes egresados de instituciones que no son del CRUCH tienen más probabilidades de permanecer en las escuelas que quienes provienen de instituciones del CRUCH (Ayala, 2014). Así también, desertan menos de la profesión los docentes de educación básica, y más los de enseñanza media (Carrasco et al., 2018).

Los centros educativos donde se desempeñan los docentes noveles también son un componente relevante para considerar. Por una parte, las escuelas de alto riesgo y aquellas ubicadas en zonas rurales muestran ser un factor que incide en la deserción (Carrasco et al., 2018; Díaz et al., 2021), lo que también refrenda lo observado a nivel internacional. Por otra parte, cabe destacar que el estudio de Díaz (2021) muestra que una de las motivaciones para permanecer en las escuelas vulnerables es el vínculo que establecen los docentes noveles con los y las estudiantes, vinculado con la sensación de realizar una labor crucial y en este sentido con aspectos más vocacionales. Sobre lo mismo, se puede inferir que la construcción de relaciones afectuosas y de respeto sustentadas en nuevas formas de autoridad permiten la generación de un vínculo positivo con los estudiantes de contextos más vulnerables. Y al inicio de la trayectoria laboral esta tarea se torna compleja (Díaz, 2021).

Así también destacan aspectos del contexto que son relevantes de tener en cuenta. Por un lado, el apoyo y orientación entregado en los centros educativos a los docentes contribuye al desarrollo del compromiso profesional y con ello a la permanencia en la carrera (Díaz, 2021; Mérida-López et al., 2020; Toropova et al., 2021). Una cultura de colaboración entre colegas y de profesionalización aporta con la permanencia de los docentes noveles. Por otro lado, a los docentes noveles se les asignaría en las escuelas los cursos más difíciles (Vaillant, 2021). Además, en un ámbito más emocional, estos experimentan angustia y soledad en sus primeras inserciones laborales (Iglesias & Southwell, 2020) y se sienten poco preparados para ejercer la docencia (González Lorente & Rebollo-Quintela, 2018). En este mismo sentido, se destaca que los docentes que desertan también sienten decepción con el sistema educativo en general (Díaz, 2021).

Junto con lo anterior, es relevante para el estudio de la inserción laboral considerar la creciente complejidad de la educación con centros que se ven presionados por sistemas evaluativos con altas consecuencias (Falabella, 2016; Perryman & Calvert, 2020) y por un cambiante contexto social que exige a las escuelas con nuevos desafíos, como la apertura a la diversidad e inclusión educativa, que tensionan internamente a los centros, debido en gran medida a la falta de acompañamiento y preparación para enfrentar estas demandas (Rojas, 2018). Esto último, según la investigación internacional, también incide en las intenciones de dejar la profesión (Räsänen et al., 2020).

Estos factores estructurales, institucionales y personales afectarían las experiencias laborales del profesorado novel y el abandono de la profesión (Ayala, 2014). Por ello, es relevante indagar en la cultura escolar de los centros educativos, los soportes que entregan, y los modos en los que los docentes noveles negocian su identidad en este nuevo espacio considerando sus biografías y experiencias educativas previas en instituciones con distinta acreditación (Bettini & Park, 2021).

I.2. Nuevos estudiantes de la Educación Superior: primera generación universitaria

Los estudios sobre la inserción laboral de docentes noveles han hecho hincapié en los factores estructurales, referidos principalmente a las condiciones laborales que enfrentan. No obstante, han sido menos consideradas las características de los nuevos estudiantes de la ES en Chile y sus experiencias, y los centros educativos en los que se insertan laboralmente.

Los nuevos estudiantes de la ES en Chile provienen de sectores sociales antes excluidos, ya sea por estrato socioeconómico, género y/o etnia, de este nivel educativo (Brunner, 2015; Orellana, 2011). Estos nuevos estudiantes corresponden en una alta proporción a estudiantes de primera generación (en adelante EPG), vale decir, que ninguno de sus padres o tutores cursó estudios superiores. De acuerdo con datos del año 2007, el 70% de la matrícula de ES correspondía a EPG (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017). Los jóvenes de primera generación acceden a instituciones y carreras de menor prestigio social y menor selectividad, a diferencia de sus pares que no son primera generación, con padres profesionales, quienes acceden en mayor proporción

a instituciones selectivas (Castillo & Cabezas, 2010; Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017). Adicionalmente, estos EPG tienen experiencias universitarias de alta complejidad, con una difícil adaptación académica, escasa generación de redes sociales y baja participación en actividades extraacadémicas (Castillo & Cabezas, 2010; Flanagan, 2017). Además, en muchos casos, deben combinar trabajo y estudios, lo que dificulta su permanencia en la educación superior (Flanagan, 2017). Todas estas características podrían estar afectando la inserción laboral del cuerpo docente de manera segmentada en las escuelas chilenas, dada la importancia que tiene la institución de la que se egresa y las redes generadas en ese espacio (Cabezas et al., 2017).

I.3. Regulación de la Educación Superior y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente

El sistema de educación superior sufrió una serie de transformaciones en el marco de las reformas implementadas durante la dictadura cívico militar. La nueva legislación permitía la fundación de instituciones de educación superior con escasas restricciones, además de introducir lógicas de mercado en el funcionamiento de éstas (Álvarez & Tabilo, 2023). Entre las carreras más afectadas con la desregulación de la ES se encontraban las pedagogías por dos aspectos centrales: por un lado, porque se permitió la apertura con pocas restricciones de carreras de pedagogía, lo que deterioró la formación inicial docente (Ávalos 2014; Ruffinelli, 2014); por otro lado, por la flexibilización de las condiciones laborales con el paso de las escuelas desde el Ministerio de Educación a las municipalidades, con lo que los docentes perdieron su estatus de empleados públicos (Zurita, 2021). Estas transformaciones afectaron el prestigio social y las condiciones laborales de los docentes y constituyen factores que inciden en la deserción temprana de estos (Gaete et al., 2017).

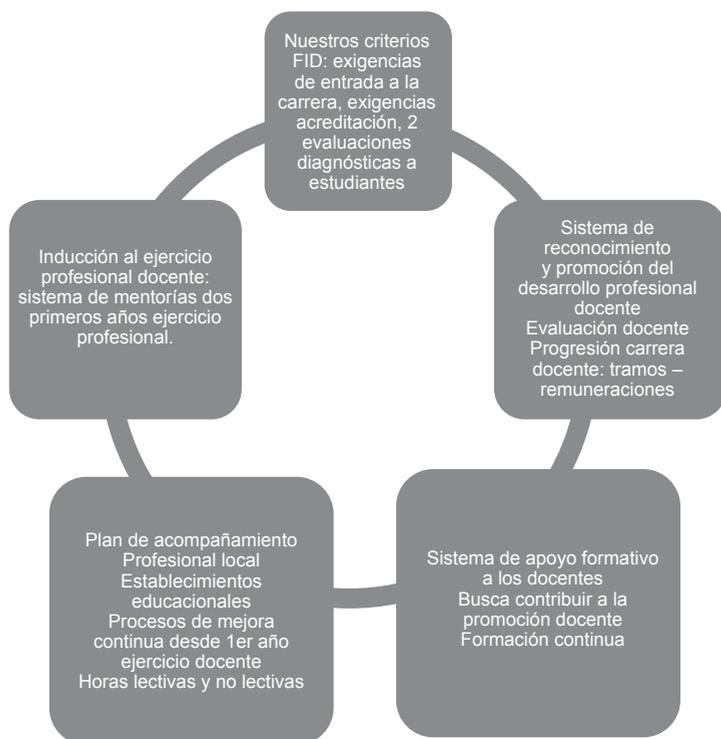
Con la vuelta a la democracia, la ES siguió funcionando con escasas restricciones para fundar instituciones (Bernasconi & Rojas, 2004; Salazar & Leihy, 2014). Será recién en el año 2006 cuando se comienza a regular la ES, a través de la creación del sistema aseguramiento de la calidad. Los procesos de acreditación en ES en Chile han pasado por distintas etapas, avanzando desde el licenciamiento a la acreditación de programas de estudio y de las instituciones (Salazar & Leihy, 2014). Así, en los últimos años los esfuerzos se han concentrado

en desarrollar un modelo de evaluación que realce y valide el quehacer propiamente académico y pedagógico de la educación superior.

En ese marco, la formación docente tiene su propia legislación en materia de regulación de la calidad de la FID, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales y de la investigación educativa (CNA, 2018). Tras una larga discusión en el año 2016 se promulgó la Ley 20.903 que aprueba el SDPD, que contempló un plan de desarrollo a 10 años.

El SDPD busca mejorar la calidad de la formación inicial docente, para ello, aumenta los requisitos de ingreso de los futuros docentes a la ES y establece la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía. En caso de no acreditarse por un mínimo de 4 años deberán cerrar, es decir, es un sistema con altas consecuencias para las instituciones. A su vez, apunta al desarrollo de una carrera docente, entregando mejores condiciones para el ejercicio profesional y un período de inserción laboral con acompañamiento a través del sistema de mentorías (CNA, 2018; Fernández et al., 2021). En suma, el SDPD busca atraer a buenos estudiantes a las carreras de pedagogía, mejorar la FID y retener a los buenos docentes en el aula.

Figura 1. Componentes del Sistema de Desarrollo Profesional Docente



Fuente: Elaboración propia en base a informe PNUD (2023) y Ley 20.903.

El SDPD cuenta con diferentes líneas de acción, que pueden agruparse en 4 áreas (Figura 1). Los distintos componentes del SDPD buscan abordar el problema de la formación, acompañamiento y retención de docentes de manera integrada; para ello considera diversas aristas. Así, un primer componente dice relación con los nuevos criterios para las universidades formadoras de docentes y para los/as estudiantes que acceden a programas de pedagogía. Sobre estos últimos, de acuerdo con la ley, los/as alumnos/as deben cumplir con alguna de las siguientes condiciones: rendir la prueba de selección universitaria y estar entre el percentil de 70 o superior; tener un promedio de notas dentro del 10% de mayor rendimiento de su establecimiento; tener un promedio de notas entre el 30% de mayor rendimiento de su colegio y rendir la prueba de selección y ubicarse entre el percentil 50 o superior; acceso vía programa de continuidad de estudios reconocido por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y rendir la prueba de selección universitaria, y para acceder a estos programas deberá estar entre el 15% de mayor rendimiento de su establecimiento educacional.

A su vez, la ley establece que sólo universidades y programas acreditados podrán otorgar el título de profesor de educación básica, media, técnico profesional, diferencial y de párvulos. Adicionalmente, se exige a estas instituciones aplicar dos evaluaciones diagnósticas a los estudiantes: una Evaluación Diagnóstica Inicial, siguiendo criterios propios de cada universidad, y posteriormente, una evaluación previa al egreso que aplica el Ministerio de Educación, centrada en los estándares pedagógicos y disciplinares, llamada Evaluación Nacional Diagnóstica (END). Estas evaluaciones no implican consecuencias directas para los estudiantes y tendrían, según lo declarado por la normativa, un carácter formativo, aunque la END es requisito para la titulación. Por su parte, las instituciones de educación superior deberán aplicar acciones de apoyo dirigidas a estudiantes que obtienen bajos puntajes en estas evaluaciones. Finalmente, el Ministerio de Educación entrega a la CNA la información sobre los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica, pues como ya se mencionó, tiene implicancias en el proceso de acreditación de los programas.

Por su parte, la CNA establece los criterios y orientaciones para entregar la acreditación a las carreras de pedagogía, referidos a: procesos formativos que considera perfil de egreso establecido por cada universidad; estándares pedagógicos y disciplinares emanados desde el MINEDUC y aprobados por el Consejo Nacional de Educación; la suscripción de convenios de colaboración con establecimientos educacionales para el desarrollo de prácticas tempranas y progresivas de los estudiantes durante la FID; un cuerpo académico idóneo y con condiciones laborales para el buen ejercicio de su labor e infraestructura acorde a las tareas desarrolladas; y la implementación de programas de mejora que consideren los resultados de las evaluaciones diagnósticas (Ley 20.903).

La CNA el año 2022 publica un documento con la definición de los criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. Un aspecto crucial y que atraviesa al proceso de acreditación tiene que ver con el cumplimiento del perfil de egreso declarado, lo que implica que las instituciones formadoras deben realizar un seguimiento en distintos momentos de la carrera para verificar su realización. De esta manera, el perfil de egreso determina las áreas de formación del plan de estudios y el desarrollo curricular de la carrera, y se elabora según los fundamentos de la profesión y los estándares vigentes.

Un segundo componente se refiere a la carrera docente y al sistema de reconocimiento y promoción del Desarrollo Profesional Docente. La ley 20.903 establece tramos del desarrollo profesional docente que consideran: años de experiencia, los resultados obtenidos en el portafolio del sistema de evaluación docente y la prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos. A partir de ello se establecen 5 tramos:

1. Tramo profesional inicial: 0 años.
2. Tramo profesional temprano: 4 años de experiencia.
3. Tramo profesional avanzado: 4 años de experiencia.
4. Tramo profesional experto I: 8 años de experiencia.
5. Tramo profesional experto II: 12 años de experiencia.

Los resultados del sistema de reconocimiento se obtienen a través de dos evaluaciones: el portafolio y la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos. El portafolio se evalúa desde la letra A a la E, donde la A es la máxima calificación; en tanto la prueba va de la A a la D.

Este sistema de reconocimiento aumenta el salario de los docentes de manera progresiva considerando su nivel de desempeño. Es un sistema con altas consecuencias para los docentes, puesto que determina sus salarios y a la vez establece causales de salida de la carrera docente, como no superar en dos procesos consecutivos el tramo inicial, o no continuar del tramo temprano al avanzado en dos procesos de reconocimiento. En este contexto, el objetivo principal es premiar a los docentes con un buen desempeño en estas evaluaciones, incentivando su permanencia en el aula, y excluir a aquellos que obtienen resultados insatisfactorios.

Un tercer componente es el sistema de apoyo formativo a los docentes en la progresión en la carrera de docentes y educadores/as pertenecientes al sistema de reconocimiento. Este sistema garantiza el acompañamiento y apoyo gratuito a los docentes en ejercicio a través del área de formación continua del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Un cuarto componente es el de acompañamiento profesional local que busca instaurar procesos de mejora continua desde el primer año de ejercicio, y con ello contribuir a mejorar las tasas de retención de los docentes en las escuelas. Para poder llevar a cabo este componente la ley establece el incremento de las horas no lectivas dentro de la jornada de los docentes, llegando de un 25% a 35% de esta.

Adicionalmente, se establece un sistema de mentorías para docentes principiantes en su primer o segundo año de ejercicio profesional, tiempo en el que recibirán apoyo, acompañamiento y orientación facilitando su inserción en el trabajo docente y en el centro educativo. Este sistema se aplica a docentes que ingresen a establecimientos con subvención del estado. Inicialmente, se estableció como requisito que los docentes que podían acceder a este sistema debían contar con un contrato de hasta 38 horas semanales. Sin embargo, siguiendo las recomendaciones del PNUD (2023), la Ley 21.625 eliminó esta restricción, permitiendo la participación de quienes poseen contratos de jornada completa. Además, se dispuso que las horas destinadas a las mentorías sean reconocidas como parte de las horas no lectivas de su jornada laboral.

Las mentorías tienen una duración de 10 meses y se pueden desarrollar en el primer o segundo año de trabajo de los docentes. Quienes asumen las labores de mentores deben estar inscritos en el registro público de mentores y cumplir con los siguientes requisitos: encontrarse en los tramos más avanzados de la carrera docente y contar con formación específica para el rol, impartida por el CPEIP. Este sistema de mentorías contempla la elaboración de un plan por parte del mentor, que debe considerar la planificación de aula del principiante, visitas periódicas del mentor a las clases del principiante, que se analizan y evalúan, la evaluación de los dominios, y considerar el proyecto educativo del establecimiento en el que se desempeña el docente novel. El mentor y el plan desarrollado serán evaluados, tanto por el docente principiante como por el directivo del establecimiento. De igual manera, las escuelas con un rendimiento alto pueden elaborar sus propios programas de inducción; y aquellas con rendimiento medio, pero que hayan pasado por alto durante los años previos de la solicitud, también podrán hacerlo, aunque con aprobación del CPEIP.

En definitiva, la ley 20.903, que crea el SDPD, contempla una serie de medidas que buscan hacer frente a desafíos largamente diagnosticados sobre la labor docente. Por esta razón, tiene como propósito mejorar la formación inicial docente, las condiciones laborales de estos, propiciar espacios de desarrollo profesional continuo en relación con las comunidades educativas e implementar procesos regulados y sistemáticos de inducción y mentorías a docentes noveles en sus primeros años de ejercicio, un período identificado como crítico por la alta movilidad y deserción. A su vez, contempla un sistema de evaluación a docentes tanto en formación como en ejercicio.

El SDPD se comenzó a implementar en el año 2016, y desde entonces ha sido objeto de la investigación en educación. Además, recientemente, tal como contempla la misma ley, se evaluaron los primeros seis años de implementación (2016-2022) (PNUD, 2023).

Al respecto, y desde una perspectiva más amplia de la formación y carrera docente, se plantea la coexistencia de distintas concepciones sobre el rol docente, con políticas que entienden su rol como profesional y por tanto promueven el trabajo colaborativo, autónomo y reflexivo; y otras políticas que lo abordan como un rol técnico, al alero de políticas de carácter gerencialista, en las que prima la lógica de la eficacia y de mediciones estandarizadas, que han implicado una desvalorización y desprofesionalización del rol (Ruffinelli, 2016). El SDPD, de acuerdo con Ruffinelli (2016), combina aspectos de ambas concepciones del rol docente, pero con predominancia de la perspectiva orgánica y profesionalizante. De este modo, esta ley buscaría reconocer la labor docente y su importancia clave en el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Pues, tal como señala la literatura, sociedades que valoran y cuentan con buenas condiciones para el ejercicio profesional docente mejoran sus sistemas educativos y tienen bajas tasas de deserción docente (Qim, 2021).

Ahora, sobre la implementación de la Ley en lo referente a las nuevas exigencias para las instituciones formadoras de docentes, según la evaluación realizada por PNUD (2023), para el año 2022 existe un acceso casi universal de estudiantes a programas de pedagogía acreditados. Así también los estudiantes que ingresan obtienen mejores resultados en las pruebas de acceso a la ES. De igual manera, este aumento no alcanza a llegar a lo establecido en la normativa respecto de reclutar a estudiantes con los puntajes más altos. La implementación de este requisito ha sido especialmente difícil en universidades pequeñas y de regiones y podría a largo plazo afectar la dotación de docentes. Estos requisitos han generado un amplio debate, especialmente en torno a los supuestos que los fundamentan respecto a las pruebas que evalúan al estudiantado y su formación, y sobre el rol de esta última en el nivel secundario y terciario. A esto se suma la complejidad de implementar dichas exigencias en un contexto marcado por la disminución de la matrícula de las carreras de pedagogía, fenómeno que además afecta de manera desigual a los distintos territorios.

Desde las instituciones se levantan algunos puntos críticos, especialmente referentes a la estandarización de los criterios de acre-

ditación y la implementación de la END, que no tiene implicancias para la titulación de los estudiantes, pero sí para la acreditación de los programas de pedagogía, lo que puede derivar en prácticas perjudiciales como la adecuación de la oferta curricular a la prueba o instancias formalizadas de preparación para la rendición de la prueba. En este sentido, este componente del SDPD se vincula con políticas de tipo gerencialista, que presentan un carácter de altas consecuencias, más que de acompañamiento para la mejora (Ruffinelli, 2016).

En lo referido al ingreso a la carrera docente, para el año 2022, el 68,41% de los docentes del sistema público ya habían accedido a algún tramo. Los docentes que en mayor proporción se encuentran en los tramos experto I y II son maestros de escuelas municipales de educación básica y media, y tienen entre 40 y 49 años. Por su parte, quienes presentan resultados insatisfactorios son mayormente docentes de escuelas municipales o SLEP de enseñanza básica de 50 años hacia arriba. La retroalimentación sobre los resultados y el consiguiente apoyo han sido lentos, con lo que se ha perdido el carácter formativo y de mejora constante de esta evaluación, y se ha constituido más bien en un agobio para los docentes (PNUD, 2023). En este sentido, nuevamente se observa la coexistencia de comprensiones contrapuestas sobre el rol docente: por un lado, de profesionalización del rol y, por otro, el desarrollo de sistemas de evaluación de altas consecuencias sin carácter formativo en su implementación.

Respecto del sistema de mentorías, el PNUD (2023) revela una baja participación de docentes noveles y educadores/as, cercana al 1% de la población elegible para acceder a este sistema de inducción y mentorías. Asimismo, se identifica que el proceso de mentorías no permea a la cultura escolar de los establecimientos, lo que puede guardar relación con los hallazgos de Salas et al., (2021), sobre la falta de difusión de las mentorías dentro de la comunidad escolar. Esto redonda en una dupla, mentor/a - docente principiante, aislada del contexto escolar (PNUD, 2023).

En esa línea, el PNUD (2023) identifica algunos nudos críticos de la ley, tales como: el requisito a docentes noveles de contar un contrato de máximo 38 horas, con lo que quedan fuera docentes con jornada completa; cuestión que fue subsanada con la ley 21.625; la mentoría debe realizar en los dos primeros años de ejercicio profesional, una vez que los principiantes están instalados; este sistema no considera me-

didadas de mitigación de la sobrecarga laboral de docentes y directivos donde se desarrollan las mentorías; no se consideran las diferencias regionales, manteniendo una mirada centralista de las políticas; y la falta de incentivos económicos para las comunidades educativas con sistemas de mentorías. Directamente vinculado con lo anterior, Salas et al. (2021) identifican que de parte de los actores participantes de la mentoría predomina una sensación de falta de apoyo de los centros educativos y una persistencia del trabajo individual.

Sobre los planes de formación local y las horas lectivas y no lectivas, estos impactan directamente en las condiciones laborales, buscan aliviar la carga de trabajo y promover el trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica. Debido al modo de implementación de estos planes, como parte de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), las comunidades educativas no los conocen. Junto con ello, los hallazgos del PNUD (2023) muestran que no existe una elaboración participativa de estos planes, pues en algunos casos docentes y educadoras/es no son ni siquiera consultados respecto de sus necesidades de formación.

El PNUD (2023) identifica que solo el 36% de docentes afectos al SDPD cuenta con las horas no lectivas correspondientes con su contrato. Docentes y educadoras/es señalan que no perciben un aumento en las horas no lectivas dado que están parceladas a lo largo de su jornada semanal y muchas veces no son respetadas, siendo utilizadas para reemplazos (PNUD, 2023).

En este nuevo escenario para la formación y ejercicio docente, las carreras de pedagogía han visto impactados y tensionados sus propios procesos internos (Fernández et al., 2021). Junto con ello, la inserción laboral de los docentes noveles es central dada la relevancia de propiciar procesos de inducción que faciliten su incorporación al ejercicio profesional y a las comunidades educativas. Dentro de las medidas del SDPD, como ya se mencionó, está el sistema de mentorías, que tiene como foco el acompañamiento en las primeras experiencias laborales de los docentes, lo que busca disminuir las altas tasas de deserción de este grupo (Ávalos & Valenzuela, 2016; Valenzuela & Sevilla, 2013). Si bien este ha sido un tema de interés de la investigación, los trabajos al respecto se han desarrollado principalmente previo al SDPD y se han centrado en la inserción de los egresados considerando aspectos estructurales y las condiciones laborales, y prestando me-

nos atención a los contextos escolares en los que se desempeñan las/os egresadas/os y a sus propias subjetividades. Por lo mismo, y de acuerdo con lo identificado por la CNA (2018), resulta relevante acercarse a las experiencias de inserción laboral del profesorado novel, identificando los mecanismos de búsqueda de trabajo, los contextos escolares en los que se desempeñan y la construcción de identidad profesional que desarrollan. Para esto, además, se deben contemplar las diferentes experiencias de inserción laboral, al considerar los programas formativos y sus años de acreditación. Es relevante esta distinción, dado que investigaciones anteriores muestran la segmentación del profesorado en términos socioeconómicos (Cabezas et al., 2017), pero también en relación con la institución de la cuál egresan (Ayala, 2014). De igual manera, la mentoría si bien será considerada en esta investigación, se comprende la inserción laboral en un sentido amplio, dentro de la cual la mentoría es un aspecto para tener presente, entre otros, del contexto laboral, educacional y social más amplio.

I.4. La inserción laboral en contextos de precarización e individuación

El problema de investigación se construye en torno al concepto de inserción laboral. Para el estudio de la inserción, los conceptos de trayectorias sociolaborales, experiencia social e identidades profesionales serán definidos en tanto permiten estudiar de mejor manera este proceso iniciático.

El proceso de inserción laboral emerge en la imbricación de distintas esferas de actividad y estrategias de diversos actores e instituciones (Estado, industria, educación superior, etc.). Así, una serie de dispositivos se implementan para incidir en la empleabilidad, especialmente de los jóvenes y, en este sentido, la inserción es construida desde distintas racionalidades. Dubar (2001) plantea que la inserción es una construcción social ya que se inscribe históricamente en un contexto económico y político; está sujeta de una arquitectura institucional que refleja relaciones específicas, en un espacio social entre educación, trabajo y remuneración; y depende de las estrategias de los actores, incluidas las de los individuos afectados. Estas últimas están a su vez vinculadas a trayectorias biográficas y, en particular, a desigualdades sociales en materia de éxito educativo (p.21).

Dados los significativos cambios en el mercado del trabajo en Chile, particularmente la precarización y la flexibilización, la inserción laboral y la empleabilidad son puestas del lado del individuo, transformándose en el principal responsable de su inserción y gestión de su empleabilidad (Sisto, 2009).

Dada la diversidad de elementos, instituciones y actores que componen la inserción laboral, el concepto de trayectoria sociolaboral resulta central en esta propuesta. Dicha categoría refiere principalmente al entrelazamiento entre el recorrido educacional, laboral y los eventos particulares de la biografía que van dando forma al perfil sociolaboral de los jóvenes (Ghiardo & Dávila, 2008). Para Provoste (2012), la trayectoria sociolaboral es un concepto que permite observar el recorrido que realiza un sujeto en función de la intersección de las dimensiones laboral, educacional y familiar. Además, este recorrido tiene momentos de continuidad y discontinuidad que permiten resignificar las experiencias laborales y proyectar futuros posibles. Igualmente, los elementos simbólicos y subjetivos que constituyen la trayectoria sociolaboral se organizan en base a discursos públicos que delimitan formas esperadas de construir la vida laboral post egreso de la educación superior.

En este sentido, la profesión docente ha sido una de las más afectadas por los procesos de desregulación tanto de la FID como del mercado del trabajo en Chile (Ávalos, 2014). Para remediar esta situación se han implementado una serie de medidas, entre ellas, el reciente SDPD, que busca generar soportes institucionales en la inserción laboral del profesorado novel, y así no cargar exclusivamente al individuo con la gestión de sus primeras experiencias laborales. No obstante, en la búsqueda del primer empleo siguen pesando significativamente elementos como el origen social, la institución formadora y las redes construidas en estos espacios (Cabezas et al., 2017), aspectos que, además, son más difíciles de cubrir cuando se trata de estudiantes de primera generación (Castillo & Cabezas, 2010; Flanagan, 2017). Tanto el origen social como las trayectorias formativas tienen un peso relevante en el primer trabajo, y este espacio puede ser determinante en la permanencia o deserción de los docentes noveles (Ayala, 2014).

Una cuestión fundamental en los estudios sobre trayectorias sociolaborales alude a los aportes realizados por la perspectiva de género. En esta línea, existen trabajos como los de Pérez (2018), que examinan las disparidades de género en las trayectorias. Este resulta ser un as-

pecto especialmente relevante en carreras feminizadas como lo son las pedagogías.

En este sentido, la profesión docente ha sido una de las más afectadas por los procesos de desregulación tanto de la FID como del mercado del trabajo en Chile (Ávalos, 2014). Para remediar esta situación se han implementado una serie de medidas, entre ellas, el reciente SDPD, que busca generar soportes institucionales en la inserción laboral del profesorado novel, y así no cargar exclusivamente al individuo con la gestión de sus primeras experiencias laborales. No obstante, en la búsqueda del primer empleo siguen pesando significativamente elementos como el origen social, la institución formadora y las redes construidas en estos espacios (Cabezas et al., 2017), aspectos que, además, son más difíciles de cubrir cuando se trata de estudiantes de primera generación (Castillo & Cabezas, 2010; Flanagan, 2017). Tanto el origen social como las trayectorias formativas tienen un peso relevante en el primer trabajo, y este espacio puede ser determinante en la permanencia o deserción de los docentes noveles (Ayala, 2014).

Respecto a lo anterior, el presente marco teórico apuesta a una comprensión sociológica de la inserción laboral de jóvenes docentes, considerando aspectos biográficos, institucionales y sociales en relación con las estrategias desplegadas por los sujetos, en una sociedad con fuertes procesos de individuación en marcha, y con regulaciones como el SDPD que pretenden avanzar hacia experiencias sociales con mayores certezas.

Además, se debe considerar que los jóvenes de la generación actual enfrentan una importante fragmentación de sus experiencias laborales y periodos extendidos de cesantía (Sepúlveda, 2020). En este escenario, la noción de *experiencia social* resulta muy útil para analizar las pruebas post egreso de la educación terciaria, las formas de gestionarlas y los aprendizajes adquiridos en ese proceso. Para el caso de la investigación propuesta, se hace necesario reconstruir los escenarios de la educación superior y del trabajo a través del lente analítico del sistema de profesiones (Abbott, 1988) y, en ese marco, indagar en las prácticas y estrategias desplegadas por los/as egresados de pedagogía, entendido este rubro como un ecosistema de actores que definen y delimitan ofertas y demandas específicas, así como los criterios de valoración y evaluación de lo que se entiende como “docente idóneo”. Junto con ello, el concepto de experiencia social nos permite explorar las ma-

neras en que los recién egresados articulan distintas lógicas de acción y el modo en el que les otorgan sentido a las experiencias profesionales.

La línea teórica de la sociología de la experiencia considera que el trabajo de socialización que realizan las instituciones ha sufrido importantes transformaciones en la sociedad moderna (Dubet, 2006). En el contexto de la modernidad tardía, los programas institucionales de socialización pasan a ser responsabilidad de los individuos. En este contexto y en coherencia con los crecientes procesos de individualización que caracterizan a esta época (Beck & Beck-Gernsheim, 2003), son los individuos quienes ahora deben hacerse cargo de este trabajo, por medio de la construcción de su propia experiencia. A esto, se suman miradas como la de Dubet (2010), quien entiende la experiencia social como la “cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acción diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (p. 117).

Las experiencias sociales tienen importantes diferencias en cuanto a los mandatos y roles que se asignan, por ejemplo, según el género. La noción de experiencia es de amplio uso dentro de las teorías feministas como la de McNay (2004), quien, a partir del concepto de *habitus* y la fenomenología del espacio social de Pierre Bourdieu, entiende la experiencia social como un entramado de relaciones sociales vividas, situadas y biográficamente encarnadas, cuyo estudio permite dar cuenta del modo en que las estructuras sociales se manifiestan en actos cotidianos. Así, la experiencia social resulta ser un concepto intermedio que permite comprender la agencia de los sujetos sin desestimar el condicionamiento de las estructuras sociales, enfocándose en las capacidades productivas de las estructuras y en las formas en que los sujetos se auto producen mediante sus prácticas. Esta noción muestra cómo las experiencias generan y son generadas por los sujetos de manera diferenciada, no sólo según su posición en la estructura de clases, sino también según su género.

Aplicado al mundo del trabajo, la experiencia social es específicamente una experiencia profesional. Esta corresponde al modo en que los/as jóvenes se van convirtiendo en trabajadores y profesionales, enfrentando pruebas que posibilitan o impiden su inserción laboral. Estas pruebas van produciendo diversas experiencias subjetivas con el trabajo y configuran los sentidos que tienen los jóvenes sobre la actividad profesional (Martinic & Stecher, 2020).

Para Zimmermann (2014), la experiencia profesional se presenta simultáneamente como proceso de adquisición de conocimientos y capacidades, y como prueba que los sujetos deben gestionar. Así, es una dinámica que tiene lugar entre la adquisición de conocimientos y la adaptación práctica a las pruebas. Las propuestas de la autora permiten, además, comprender la experiencia profesional en dos niveles temporales y existenciales: el de la inmediatez de la prueba y la reacción, y el de la subjetivación de los conocimientos adquiridos y la proyección de la carrera.

Articulada con las herramientas conceptuales reseñadas, también se considera relevante retomar algunas definiciones provenientes de las sociologías del individuo en torno al concepto de agencia: ¿qué características específicas tiene lo social que hacen que siempre sea posible actuar de otra manera? A partir de diversas investigaciones teóricas y empíricas, Martuccelli (2009) propone una respuesta ontológica y sociológica novedosa a esta pregunta: entre los actores y el sistema, los individuos y las estructuras, existe un elástico intermundo social: “La vida social puede ser descrita metafóricamente como un ámbito dotado de maleabilidad resistente permanente en medio de elasticidades variables. Comprender cómo operan las elasticidades, teórica y prácticamente, es el objeto de la sociología” (p. 8). Por ende, para analizar las maleabilidades en los intermundos sociales es importante tener en cuenta las características específicas y las dinámicas contemporáneas de sus dos componentes centrales: las texturas y las coerciones.

Las texturas dan cuenta de la dimensión cultural, simbólica y de la vida social: vivimos en medio de una pluralidad de capas culturales, enunciados ajenos, que se van depositando unos sobre otros. Los individuos conforman sus identidades, expectativas y concepciones de lo social combinando las diversas texturas culturales y lógicas de la acción que están a su disposición. Así, según Velho (2009), las personas orientan sus prácticas en torno a proyectos que no responden meramente a elecciones racionales, sino que se conforman en el interjuego entre los múltiples campos de posibilidades –universos simbólicos, paradigmas culturales compartidos por grupos específicos– en los que participan a lo largo de sus trayectorias biográficas y cotidianas –que, generalmente, no son lineales ni coherentes– en las sociedades complejas contemporáneas. Martuccelli (2009) propone la siguiente mirada que clarifica lo anterior:

La acción social de los individuos, a través de su permanente interacción, sólo es posible a partir de motivaciones conformadas en un juego entre el mundo interior, subjetivo, y las prácticas y actividades de la vida cotidiana, articulando redes sociales en niveles materiales y simbólicos, con especificidades y características propias. (Martuccelli, 2009, p. 15)

El otro componente del intermundo social –inseparable del anterior– son las coerciones. Estas operan en la vida social de manera irregular, dado que se ejercen en determinados ámbitos y no en otros. En ocasiones son activas y en otras son más tenues o inactivas, así lo describe Martuccelli (2009): “las coerciones pueden actuar, pueden no actuar o pueden actuar con intensidades variables. Pero en todos los casos suponen una temporalidad particular” (p. 15). Es en este sentido que a partir de la comprensión de las características y dinámicas específicas de los dos componentes principales de los intermundos sociales, podemos comprender sus elasticidades y sus vínculos con las agencias: como, por un lado, existe un milhojas de texturas y, por otro, las coerciones que operan de manera irregular, intermitente y variable. Esto no significa ignorar la existencia de choques con la realidad –en nuestro caso, vinculados a las condiciones laborales, socio-económicas, institucionales, de género y generación que condicionan las experiencias y trayectorias profesionales de las/os docentes noveles–, sino complejizar el análisis sociológico de dichos choques.

En una investigación reciente, Yeves et al. (2021) retoman el concepto de empleabilidad disposicional para analizar los procesos de transición al mercado laboral de graduados de la educación superior en Chile. Siguiendo a Rothwell et al. (2009), definen a la empleabilidad como la capacidad que tienen los individuos para obtener, mantener o cambiar de empleo. Asimismo, desde un enfoque psicosocial o disposicional, abordan la empleabilidad desde tres dimensiones centrales: capital humano y social; identidad de carrera; y adaptabilidad personal.

El primer tipo de capital consiste en el conjunto de habilidades, capacidades, competencias y otras características personales incorporados por los individuos a través de la educación (también denominada capital humano general) o de la experiencia profesional (o capital humano específico). El capital social hace referencia a diversos factores relacionales –interacciones con otras personas– y estructurales que actúan como un recurso a disposición y que genera fortalezas y posibili-

dades para concretar metas laborales que de otra forma los individuos no alcanzarían. La identidad de carrera se enfoca en las definiciones, intereses y aspiraciones de las personas en torno a sí mismas en los contextos laborales –comprende las identidades: ocupacional, de rol y organizacional– y que las movilizan hacia distintas decisiones en torno a su carrera. Por último, los autores definen la adaptabilidad como disposición de los/as profesionales de transformarse, incorporar nuevos roles y responsabilidades producto de los nuevos escenarios y cambios que enfrentan (Yeves et al., 2021).

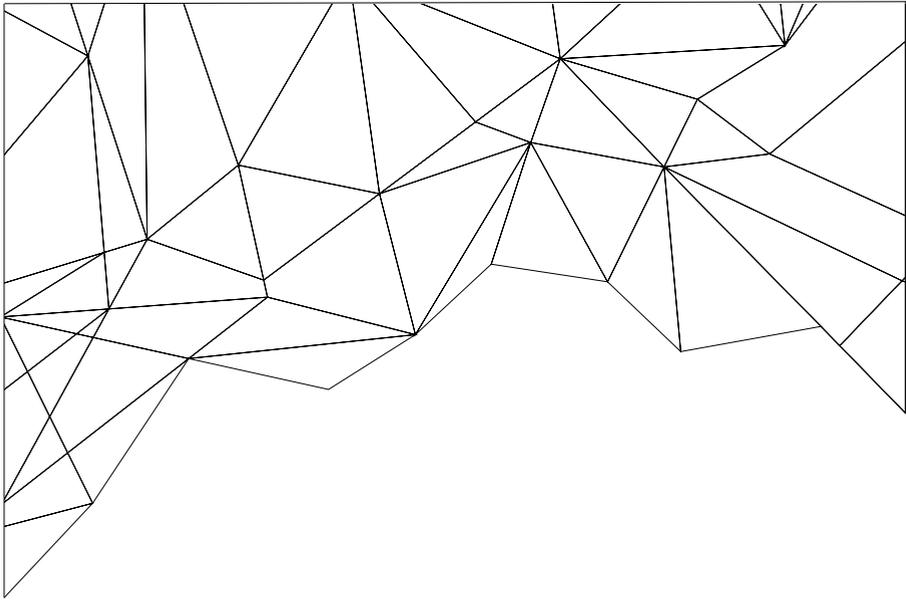
A partir de su investigación en Chile, Yeves et al. (2021) encuentra que las tres grandes dimensiones que componen la empleabilidad disposicional o psicosocial tienen efectos en la calidad del empleo que las personas graduadas en educación superior obtienen en sus transiciones al mercado laboral. Esta definición de empleabilidad resulta particularmente útil en esta investigación ya que nos permite observar elementos estructurales, relacionales y psicosociales para la comprensión del fenómeno de la empleabilidad o la disposición a la movilidad.

La transformación de los modos de socialización y la individualización responde también a la creciente flexibilización y precarización del empleo, especialmente en América Latina (Aquevedo, 2017). En el tránsito desde la formación terciaria al mundo laboral, los jóvenes se encuentran con formas de empleo cada vez más inestables y temporales. Particularmente, los jóvenes pertenecientes a la clase media y media baja acceden frecuentemente a condiciones de subempleo y tienen retornos que no se condicen con el aumento de las credenciales universitarias (Améstica et al., 2014; Ghiardo & Dávila, 2020; Urzúa, 2012). Estos fenómenos han introducido nuevas formas de subjetivación e importantes cambios en la configuración de identidades profesionales (Dubar, 2002; Stecher, 2020).

Así, el estudio de la identidad profesional toma un importante espacio en los estudios de inserción laboral, especialmente aquellos centrados en los obstáculos y facilitadores. La construcción de una identidad profesional es determinante en cuanto a la permanencia de los egresados en sus trabajos, sin embargo, no depende solo de ellos. Valenzuela et al. (2022) plantean que “la construcción identitaria en el contexto del trabajo flexible es un proceso socio-simbólico, que se lleva a cabo al interior de marcos institucionales, tecno-sociolaborales y de interacciones y dinámicas relacionales” (p. 210). Estas producciones simbólicas y narrativas permiten a los individuos construir un

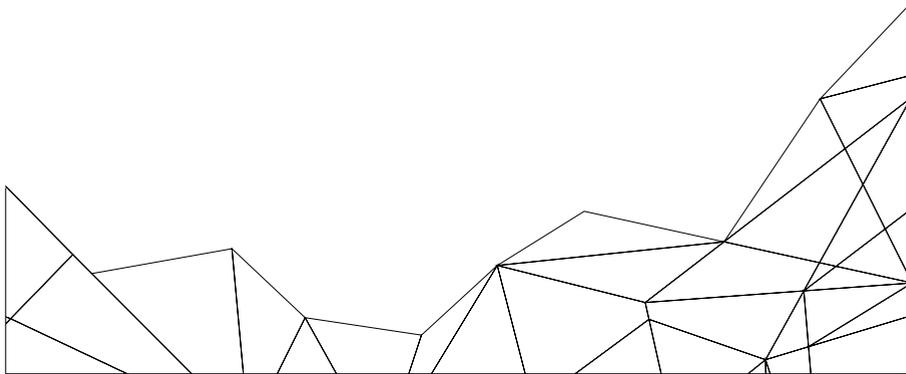
sentido de sí mismos en tanto trabajadores, interpretar su posición en el mundo del trabajo, construir un sentido de singularidad y significar su experiencia.

Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación |



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



El propósito de este capítulo es presentar los objetivos de la investigación y el marco metodológico que permite responder a estos. En primer lugar, se exponen los objetivos del estudio, que se desprenden de la revisión de antecedentes previamente expuesta. Posteriormente, se muestra en detalle la metodología, que consideró un trabajo de dos fases que se desarrollaron en paralelo: una de carácter cuantitativo, que consideró la aplicación de una encuesta a nivel nacional, y una etapa cualitativa, en la que se realizaron grupos focales y entrevistas individuales a docentes noveles y a directivos.

II.1. Objetivos de la investigación

II.1.1. Objetivo general:

Analizar las experiencias de inserción laboral en diferentes contextos escolares de los egresados de pedagogía básica de programas de formación inicial docente con distinto nivel de acreditación, en el marco de la implementación del SDPD.

II.1.2. Objetivos específicos:

1. Caracterizar los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía básica con distinta acreditación, identificando diferencias y similitudes.
2. Analizar el proceso de búsqueda de trabajo de los egresados de pedagogía básica, considerando la institución de egreso, sus años de acreditación, origen social y género y los centros educativos a los que postulan.
3. Comparar las primeras experiencias laborales de egresados de pedagogía, considerando la institución de egreso, sus años de acreditación, origen social y género y el contexto escolar en el que se insertan.
4. Analizar las percepciones de los directivos sobre facilitadores y obstaculizadores de la inserción laboral de los docentes noveles considerando institución de egreso y género.

5. Proponer recomendaciones para el sistema de aseguramiento de la calidad referidas a las trayectorias post egreso de estudiantes de pedagogía básica en el marco del SDPD y su vinculación con la FID.

II.2. Relevancia

La relevancia de esta investigación radica en conocer la inserción laboral de egresadas/os de programas con distinta acreditación en relación con las transformaciones recientes propiciadas por el SDPD que busca avanzar en el prestigio y condiciones de la profesión docente. Este estudio busca acercarse a las experiencias de egresadas/os formados en programas acreditados y con la implementación del SDPD en curso. En este sentido, las diferencias entre egresados/as de programas con distintos años de acreditación, que suponen calidad y prestigio diferenciado en el mercado laboral, permiten indagar en las posibles nuevas configuraciones de prestigio. Adicionalmente, este trabajo, a través de una metodología que combina la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, intenta una comprensión de aspectos estructurales en la inserción laboral y de aspectos subjetivos de las experiencias profesionales, tales como la valoración de la formación recibida en relación al quehacer docente, los procesos de acompañamiento e inducción y su inserción en distintas culturas escolares.

II.3. Diseño Metodológico

Esta investigación se enmarca principalmente en el paradigma interpretativo/constructivista y moviliza conceptos y técnicas cualitativas de producción de información (Flick, 2004). Esta aproximación es pertinente ya que se buscó comprender las experiencias subjetivas de los actores sociales y los significados que les atribuyen, en nuestro caso, al proceso de inserción laboral post egreso de la universidad. Ahora bien, la investigación también moviliza técnicas cuantitativas de producción de información para poder categorizar la relación entre proceso de inserción laboral y años de acreditación de las universidades.

Nuestros sujetos de estudio son estudiantes de pedagogía en educación básica egresados de universidades públicas y privadas de

programas formativos con distintos niveles de acreditación, que tengan entre dos y cuatro años de experiencia laboral, periodo cuyo nivel de empleabilidad es significativamente mayor (Mi futuro, 2023), y que hayan egresado entre el 2020 y el 2022. Se consideran estos años de egreso por dos motivos. En primer lugar, porque para el año 2020 el SDPD ya llevaba 5 años de implementación, por lo que es más probable que en la FID se abordara esta nueva regulación, y por tanto se puede hipotetizar sobre su posible incidencia en la búsqueda de empleo y primeras experiencias laborales de los/as egresados/as. En segundo lugar, se definió el límite superior el año 2022 porque de ese modo las/os docentes noveles tendrían entre 1 a 2 años de experiencia en el sistema educativo, asegurando de esa manera una perspectiva temporal más extensa sobre su proceso de búsqueda de empleo, inserción y experiencia laboral.

La propuesta metodológica tiene dos fases que se desarrollaron en paralelo: una cuantitativa en la que se buscó llegar a egresadas/os entre el 2020 y 2022 de todos los programas de pedagogía básica del país a través de una encuesta; y una cualitativa, en la que se seleccionó una muestra para profundizar en las subjetividades y experiencias de egresadas/os de universidades con distinta acreditación. A continuación, se detallan ambas fases.

II.3.1. Fase cuantitativa

Con el fin de caracterizar las experiencias de inserción laboral según los diferentes niveles de acreditación por programa, se aplicó una encuesta *online* autoadministrada, cuyo enlace se envió a egresados de pedagogía en educación básica, vía coordinación de carrera, de 22 universidades públicas y privadas del país que imparten pedagogía en educación básica y que tienen egresados de los años 2020, 2021, y 2022. Dado que no contábamos con un marco muestral nominado para poder realizar una asignación aleatoria de las encuestas y seleccionar respondientes, la encuesta fue de carácter no probabilístico basada en un muestreo por conveniencia.

Durante los meses de febrero y marzo de 2024 se construyó el cuestionario cuantitativo que combina preguntas diseñadas por el equipo de investigación con base en la operacionalización de los conceptos principales y su vínculo con los objetivos específicos, y en instrumen-

tos ya validados y ampliamente utilizados, como la encuesta de transición al trabajo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la encuesta *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la Encuesta de Egresados de la Escuela de Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae y artículos académicos con propuestas de factores para la medición de empleabilidad percibida (Rothwell et.al., 2009).

En un segundo momento, el instrumento fue sometido a la revisión de cuatro expertos en dos etapas. Mediante un sistema de rúbrica con escalas de evaluación y comentarios abiertos (Anexo 1), se evaluaron tanto el fraseo de cada una de las preguntas como la pertinencia de los distintos módulos para responder a los objetivos planteados. La revisión se realizó durante el mes de abril.

Una vez terminado el diseño y la revisión de expertos, se realizó la programación de la encuesta en el *software* Survey Monkey y un pre-test cualitativo con cuatro egresadas 2022 de pedagogía en educación básica de una universidad privada. Esta instancia se organizó como una revisión en vivo del cuestionario, mediante una reunión virtual entre el equipo de investigadores y las 4 egresadas de pedagogía. Las egresadas fueron simultáneamente respondiendo la encuesta y haciendo preguntas sobre frases u entregando opciones de respuesta que podían no hacer sentido, que necesitaban ser más precisas o no se ajustaban a la realidad laboral de los docentes noveles. Luego, una vez que todas terminaron de contestar la encuesta, se generó una instancia de preguntas del equipo investigador, en donde fue posible verificar con ellas algunas opciones de respuesta de las cuales existían dudas sobre su pertinencia.

También es relevante tener en cuenta algunas precisiones sobre las variables independientes utilizadas en el estudio. El género siguió una distribución binaria (masculina y femenina); la edad se agrupó en tres tramos que permitan dar cuenta de potenciales diferencias generacionales, el año de egreso contempla los tres años bajo estudio (2020, 2021 y 2022); y el tipo de gestión de la escuela de origen y en la cual se trabaja se articuló en base a tres categorías (público, particular subvencionado y particular pagado) de acuerdo a las características de la escuela donde las personas encuestadas finalizaron sus estudios del nivel medio. En cuanto a los tramos de acreditación, estos se refirieron a lo asignado a la carrera en la unidad académica donde las unidades de observación estudiaron pedagogía.

Además, se construyeron dos variables a fin de sintetizar el origen social de los participantes. Por un lado, se construyó la variable “clima educativo del hogar” a partir de dos variables originales: máximo nivel educativo de la madre y del padre. Se generaron 3 categorías: hasta media incompleta, media completa y superior. El criterio empleado para su construcción fue tomar el nivel educativo más alto de las personas progenitoras. Finalmente, se construyó la variable “estrato social” en base a la aplicación de un análisis de clasificación jerárquico. Este tipo de análisis agrupa a todo un conjunto de métodos de clasificación automática o no supervisada que tienen como propósito agrupar elementos en función de las similitudes entre ellos (Peña, 2002). Los campos incorporados al modelo fueron el tipo de gestión de la escuela de origen, el máximo nivel educativo del padre, y el máximo nivel educativo de la madre. Luego de los análisis de consistencia, se optó por tres estratos: bajo, medio y alto. Por último, para cada capítulo en los que se presentan análisis bivariados, se priorizó la presentación de aquellos gráficos cuyos cruces mostraban alguna tendencia relevante para el análisis. En consecuencia, los gráficos no siempre presentan cruces por tramos de acreditación, género, estrato social y clima educativo del hogar, sino solo aquellos cruces que aportaban a dar respuesta a cada objetivo.

Se utilizó el estadístico chi-cuadrado para verificar la significancia estadística de los análisis bivariados que se presentan en cada sección del informe. Este estadístico sirve específicamente para variables nominales. En este caso, se trabajó con un nivel de significancia de 0,05. Esto quiere decir que, si el valor “p” es igual o menor a 0,05, se puede afirmar que existe una correlación estadísticamente significativa entre las variables. Es importante mencionar que, de todas formas, muchos de los cruces analizados presentan tendencias relevantes y aportan al desarrollo de los objetivos, por lo tanto, incluimos igualmente aquellos cruces que evidenciaban tendencias relevantes sin tener necesariamente una correlación estadísticamente significativa. La significancia estadística de la correlación se especifica en la parte inferior de cada gráfico.

A nivel nacional, en los tres años considerados para esta investigación, se estima un total de 1.217 egresados/as, lo cual constituye el universo a encuestar (ver Tabla 1). El tamaño muestral final fue de 223 casos. Se identificaron potenciales duplicaciones, lógica interna del cuestionario, y finalmente se imputaron algunos ítems con no respuesta

en 13 casos. Si bien fue una encuesta no probabilística, según fórmula de muestreo aleatorio simple con 95% de confianza y 5% de error, se necesitaban 293 encuestas para representar a la población. Esto quiere decir que la encuesta tuvo aproximadamente un 75% de logro.

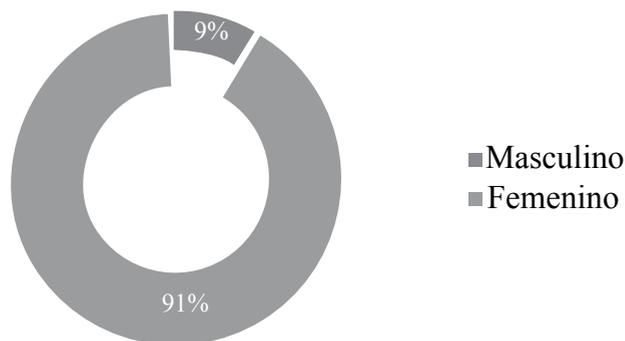
Tabla 1:
Titulados de pedagogía en educación básica a nivel nacional

	2020	2021	2022	Total
Pedagogía en educación Básica	461	407	439	1217

Fuente: Base Titulados Histórica 2007 a 2023, 30 de mayo de 2024, obtenida en www.mifuturo.cl, de Mineduc.

En cuanto a la distribución por género, un 91% corresponden a mujeres (204) y un 9% a hombres (19).

Gráfico 1. Distribución por género



Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución sigue la tendencia de alta feminización de la carrera presentada en la Tabla 2 en donde para todos los años analizados existe entre un 83% y 86% de tituladas mujeres.

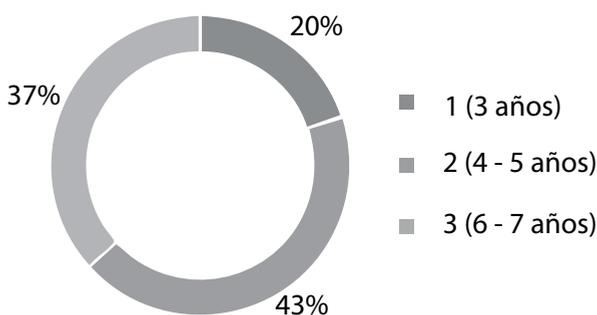
Tabla 2
Titulados de pedagogía en educación básica a nivel nacional por género

	2020		2021		2022	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Pedagogía en educación Básica	398 (86,3%)	63	353 (86,7%)	54	292 (83,%)	57

Fuente: Base Titulados Histórica 2007 a 2023, 30 de mayo de 2024, obtenida en www.mifuturo.cl, de Mineduc

En cuanto a la distribución de respuestas según tramos de acreditación de las carreras ilustrado en el Gráfico 2, la muestra presenta una mayor proporción de egresados del tramo 2 (43% 4 a 5 años de acreditación), seguido de un 37% de egresados del tramo de mayor acreditación (6 a 7 años). Un 20% de la muestra corresponde a egresados del primer tramo (3 años).

Gráfico 2. Distribución según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia.

Según la distribución nacional de universidades que imparten pedagogía en educación básica con carrera acreditada, la mayoría corresponde al tramo 2 y tramo 1. Así, la distribución de respuestas de nuestra encuesta presenta una leve sobrerrepresentación de carreras de acreditación de excelencia. De todas formas, los análisis estadísticos se realizan considerando cada tramo como un 100% para anular el efecto que pueda tener la distribución de las respuestas según la composición de la muestra.

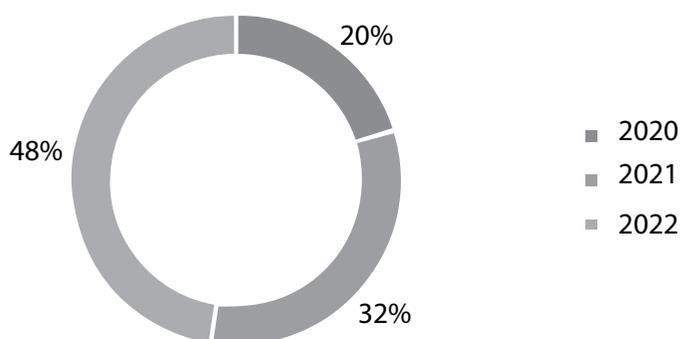
Tabla 3
Cantidad de universidades con pedagogía en educación básica según tramo de acreditación de las carreras

Tramo acreditación	N °	%
Tramo 1 (3 años)	14	37
Tramo 2 (4-5 años)	15	39
Tramo 3 (6-7 años)	9	24
Total	38	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos CNA.

En la distribución de las respuestas por año de egreso, la muestra se compone principalmente de egresados/as el año 2022 (48%) y 2021 (32%). Esto puede deberse al mayor contacto que tienen con la universidad aquellos egresados/as más recientes en comparación a los más antiguos.

Gráfico 3. Distribución por año de egreso

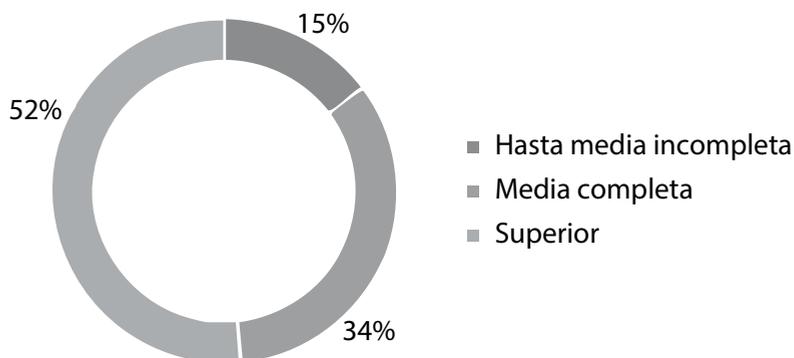


Fuente: Elaboración propia.

En el clima educativo del hogar, variable que considera el nivel más alto alcanzado por padre o madre, la encuesta muestra que el 52% de los egresados participantes tienen uno de sus padres con educación

superior (completa o incompleta) y un 34% con educación media completa.

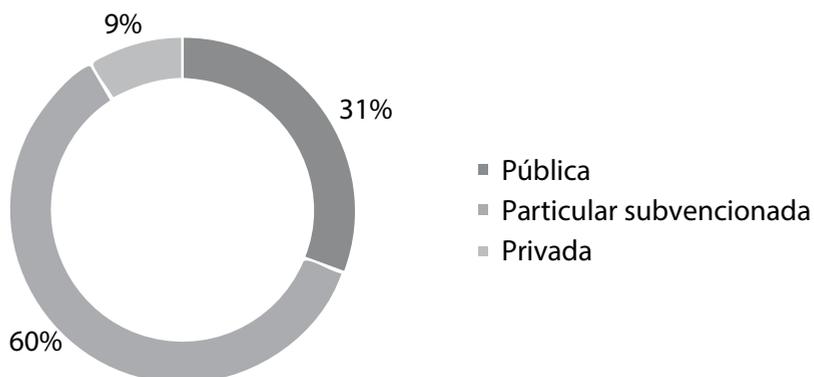
Gráfico 4. Distribución por clima educativo del hogar



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución de la muestra según el tipo de administración de la escuela de origen de las docentes noveles, se observa que en su mayoría asistieron a particulares subvencionadas (60%) o públicas (30%). Hay una proporción pequeña que declaró haber egresado de escuelas particulares pagadas.

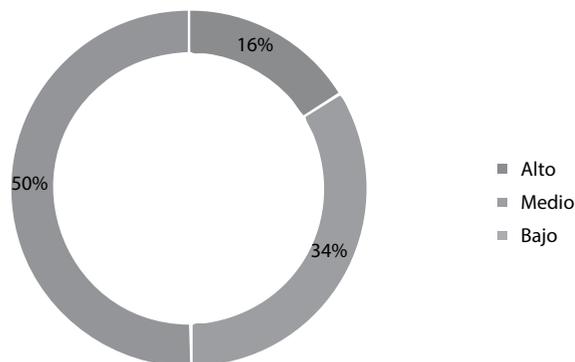
Gráfico 5. Distribución por administración de escuela de origen



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el estrato social de las participantes, es posible apreciar que la mayoría de los egresados, considerando el nivel educativo de los padres y la administración de la escuela de origen, pertenecen a lo que denominamos estrato bajo (50%) y, en menor medida, estrato medio (34%).

Gráfico 6. Distribución por estrato social



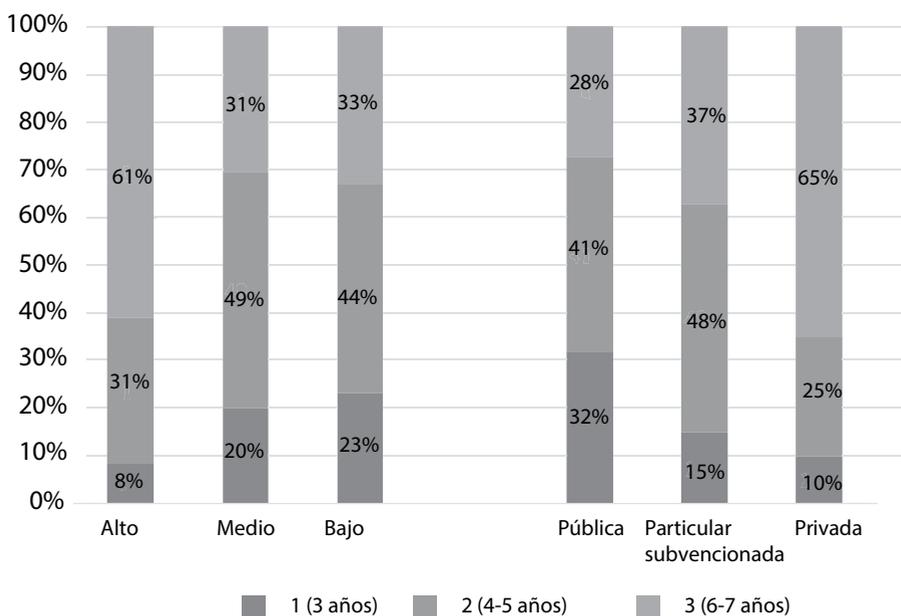
Fuente: Elaboración propia.

Al profundizar en la caracterización de la muestra según estrato y tipo de administración de la escuela de origen, el Gráfico 7 da cuenta que el estrato alto se compone principalmente de egresados de carreras con acreditación de excelencia (tramo 3, 61%), y en menor medida por carreras acreditadas en nivel avanzado (tramo 2, 31%). La presencia de egresados de carreras con acreditación de excelencia disminuye prácticamente a la mitad en el caso de los egresados de estrato medio y bajo, con 31% y 33% respectivamente. A su vez, la proporción de egresados de carreras con acreditación avanzada es bastante homogénea entre aquellos de estrato medio (49%) y bajo (44%), al igual que las carreras acreditadas del tramo 1.

Al revisar la escuela de origen, la distribución resulta coherente con aquella del estrato. En el grupo de participantes que asistieron a escuelas particulares pagadas, un 65% egresó de una carrera de pedagogía en educación básica del tramo 3 y un 25% del tramo 2. Por el contrario, aquellos participantes del estudio que terminaron su educación escolar en escuelas públicas egresaron de carreras acreditadas del tramo 2 (41%) y 1 (32%). En el caso de aquellos que finalizaron secundaria en escuelas particulares subvencionadas, la mayor proporción

egresó de carreras del segundo ramo de acreditación (48%) y tramo 3 (37%).

Gráfico 7. Distribución por estrato social y administración de escuela de origen según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia.

Por último, el trabajo de campo se desarrolló entre los meses de mayo y septiembre. Se aplicó una encuesta autoadministrada y el diseño del formulario se realizó en el *software online* Survey Monkey. Este software permite la generación de filtros y pases de preguntas, permitiendo un recorrido guiado por la encuesta que redunda en una mejor calidad de información relevada bajo esta modalidad. Se solicitaron datos identificatorios para el potencial contacto para la realización de entrevistas o participación en grupos de discusión. También para el sorteo de tarjetas de compras ofrecidas como incentivo. Estos campos fueron posteriormente anonimizados. La encuesta empleó casi en su totalidad preguntas cerradas: de respuesta simple, múltiples y numéricas. Se incluyeron algunos campos abiertos en preguntas que indagaban en mayor profundidad algunas dimensiones.

La distribución del cuestionario se realizó vía el contacto con referentes de las unidades educativas, redes sociales laborales, contactos informales de integrantes del equipo de investigación con personal de las universidades, y a través de redes personales entre las personas encuestadas.

Previamente a la ejecución del relevamiento, se realizaron dos instancias de testeo. Una de ellas fue el pretest cualitativo ya mencionado al inicio del apartado. La obtención de la base final implicó una instancia posterior. En ella se incorporó información relativa a las instituciones educativas relativa a los años y tramos de acreditación de las carreras y universidades. Esta información fue obtenida de los sitios web de las universidades y base de datos pública de la CNA y permitió incorporar variables de cruces institucionales al estudio.

Una vez finalizado el periodo de aplicación del cuestionario se utilizó el *software* SPSS para la sistematización y análisis de los datos.

II.1.2. Fase cualitativa

En cuanto a los criterios de selección de los participantes para la fase cualitativa, se consideraron principalmente egresados de universidades públicas y privadas con distintos niveles de acreditación de las dos regiones de Chile que, al año 2023, concentran la mayor cantidad de matrícula total en carreras de pedagogía a nivel nacional (CNED, 2023): Metropolitana (23.154) y Valparaíso (7.361). Durante el trabajo de campo, se decidió incorporar a una universidad de la Región del Maule, por la dificultad de contactar a egresadas de una casa de estudios de la región de Valparaíso. Se respetó el criterio de tramo de acreditación, resguardando con ello la representación de programas de los tres tramos.

Respecto de la acreditación de los programas que imparten la carrera de pedagogía, el grueso se encuentra acreditado en el segundo tramo (4 y 5 años), que corresponde al 35% de la oferta, mientras que en el tercer tramo (6 y 7 años) se contabilizan 68 carreras, el 13% de la oferta. Las universidades pertenecientes al CRUCH tienen el mejor registro de calidad (CNA, 2018). Los programas de pedagogía básica muestran una distribución distinta: en el tramo 1 y 2 se contabilizan 13 programas, y en el tramo 3, 7. Para asegurar una distribución diversa de la muestra, se seleccionó la misma cantidad de universidades en todos los tramos de acreditación.

En cuanto a las técnicas de producción de información se realizaron 9 grupos focales, 12 entrevistas individuales a egresadas de programas de distinta acreditación; y se entrevistó a 9 directores de establecimientos de distinta dependencia. Estas técnicas son particularmente útiles para el estudio de la experiencia típica de las personas (Canales, 2006), puesto que permiten distinguir más claramente lo propio y singular de la experiencia de inserción de las/os egresadas/os de pedagogía básica, poniendo énfasis en la experiencia tipo. Se trata de técnicas que atienden especialmente los sentidos de la acción, es decir, el sentido práctico individual. En consecuencia, los relatos de los participantes se orientan a la experiencia vivida y a las representaciones o comprensiones que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, en contextos de acción determinados, en este caso, el egreso de la educación superior y la entrada al mundo del trabajo; y, en el caso de los directivos, de los facilitadores y obstaculizadores en la inserción laboral de docentes noveles en distintos contextos educativos.

Construcción de instrumentos.

Antes de iniciar la producción de información, considerando la revisión bibliográfica realizada y los objetivos de la investigación, se construyó una operacionalización de los conceptos centrales a partir de lo cual se generaron preguntas tanto para la fase cualitativa como para la cuantitativa.

Una vez realizado esto, se comenzaron a construir los instrumentos para las instancias conversacionales: pauta de entrevista en profundidad para profesores en formación y también para empleados-directivos (ver Anexo 2). Asimismo, se construyó una propuesta de guion para las instancias de grupos focales (ver Anexo 3). Estas pautas fueron pasando por fases de iteración dentro del equipo motor de investigadores, con el fin de afinar tanto las temáticas como la cantidad de preguntas. Además, se mantuvo la premisa de que estas estuvieran alineadas no solo con la literatura revisada, sino también con los objetivos específicos propuestos.

Durante el mes de marzo, se realizó un pilotaje de la pauta de entrevistas de grupos focales. Esta instancia se llevó a cabo con público objetivo y real. Se invitó a estudiantes de pedagogía básica egresados en el año 2023 (fuera del criterio de inclusión) a participar de la conversación. El grupo focal fue grabado, transcrito y analizado por el equipo principal de esta investigación. Esto permitió revisar el guion

de entrevistas con el objetivo de hacer mejoras y cambios que estuviesen alineados con lo que había sido la experiencia de pilotaje.

El proceso de depuración de los instrumentos cualitativos tuvo también la validación de dos académicos expertos en educación en el contexto nacional: un investigador especialista en trayectorias educativo-laborales y una académica experta en formación inicial docente y sistema de desarrollo profesional docente. Ambos comentarios y retroalimentaciones fueron tomadas en consideración con el objetivo de construir una versión final de la pauta de entrevista.

Producción de información cualitativa.

Respecto de los grupos focales, se realizaron nueve, en los que participaron 44 personas. Por cada tramo de acreditación se efectuaron tres grupos, cada uno estuvo conformado por docentes noveles egresados de una misma universidad entre los años 2020 y 2022 (Tabla 4). Dado que el grupo focal es particularmente útil para estudiar las racionalidades o lógicas de acción desde la perspectiva del actor que la realiza (Canales, 2011), esta técnica permitió abordar aquellos objetivos vinculados a explorar las formas de integración laboral y las estrategias desplegadas por los individuos, así como aquellos relacionados con el desarrollo de la identidad profesional en contexto de flexibilidad laboral y relación subjetiva con el trabajo en general. Además, se puso el acento en las descripciones contextuales de la búsqueda de empleo, aquellos elementos que facilitan y obstaculizan la inserción y las primeras experiencias laborales.

Tabla 4
Participantes y número de grupos focales por tramo de acreditación

Tramo acreditación	Universidad	N° participantes	Región
1	Privada	3	Valparaíso
	Privada	5	Metropolitana
	Privada tradicional CRUCH	2	Maule
2	Privada	4	Metropolitana
	Privada CRUCH	5	Metropolitana
	Privada CRUCH	7	Metropolitana
3	Privada tradicional CRUCH	6	Valparaíso
	Privada tradicional CRUCH	5	Metropolitana
	Privada CRUCH	7	Metropolitana

Fuente: Elaboración propia.

El grupo focal permitió acercarse a los sentidos colectivos respecto de ciertas experiencias, pero menos a aspecto más biográficos. Por lo tanto, se profundizó a través de entrevistas individuales con egresadas y egresados en relación a sus trayectorias formativas y laborales, y más específicamente sobre los procesos de inserción laboral y los distintos recursos desplegados en los centros educativos donde se han desempeñado. La elección de la técnica de la entrevista en profundidad se debe a que favorece la producción de un discurso conversacional continuo, flexible y con cierta línea argumental sobre el problema de investigación (Marradi, Archenti y Piovani, 2018). El estilo especialmente flexible de esta técnica permitió indagar de forma intensiva y contextualizada las percepciones, prácticas y reflexiones de los pro-

pios egresados en torno a sus experiencias. Asimismo, proporcionó la oportunidad de abordar temas no previstos y repreguntar con el fin de profundizar ejes de indagación (Valles, 2002). La intimidad que proporciona la interacción cara a cara de esta técnica contribuye a facilitar el acceso a información de índole personal o sensible relacionada con el recorrido educacional, laboral, los eventos particulares de la biografía y las lógicas de la acción que van dando forma a las experiencias, las trayectorias y los proyectos sociolaborales de las personas jóvenes.

Un total de 12 entrevistas fueron efectuadas, aunque inicialmente se habían planificado 9 entrevistas individuales (Tabla 5). Durante el desarrollo del trabajo de campo, surgió la necesidad de explorar en mayor profundidad las experiencias subjetivas de los entrevistados, con el objetivo de obtener perspectivas diversas sobre los procesos de búsqueda e inserción laboral. Por esta razón, se incluyeron tres entrevistas adicionales, motivadas por distintos intereses investigativos: una entrevistada que había participado en el programa de mentorías del CPEIP en el marco del SDPD, otra que había asumido cargos de gestión y dirección, y un docente varón, dado que hasta ese momento las participantes de las entrevistas y grupos eran exclusivamente mujeres.

Tabla 5
Entrevistas individuales

Tramo acreditación	Universidad	Años de acreditación	Región	Género
1	Privada	3	Valparaíso	Femenino
	Privada	3	Metropolitana	Femenino
	Privada tradicional CRUCH	3	Maule	Femenino
	Privada tradicional CRUCH	3	Maule	Femenino
2	Privada	4	Metropolitana	Femenino
	Privada	4	Metropolitana	Femenino
	Privada CRUCH	5	Metropolitana	Femenino
	Privada CRUCH	5	Metropolitana	Femenino
3	Privada tradicional CRUCH	6	Valparaíso	Masculino
	Privada tradicional CRUCH	6	Valparaíso	Femenino
	Privada tradicional CRUCH	6	Metropolitana	Femenino
	Privada CRUCH	6	Metropolitana	Femenino

Fuente: Elaboración propia.

Además, se efectuaron nueve entrevistas a empleadores (directivos/as) de establecimientos educativos de dependencia pública, particular subvencionada y particular pagada (Tabla 6), con el objetivo de obtener distintas perspectivas sobre la inserción y adaptación laboral de estos docentes, así como de las características valoradas en ellos, tanto a nivel personal como en relación con su institución formadora.

Tabla 6
Entrevistas individuales directoras/es de escuela

Nº de entrevistas	Dependencia establecimiento
3	Municipal/SLEP
3	Particular Subvencionado
3	Particular Pagado

Fuente: Elaboración propia.

Análisis.

Un primer proceso metodológico cualitativo realizado fue el que se llevó a cabo para el análisis de los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía básica a nivel nacional. En primer lugar, se elaboró un catastro para reunir la información de cada una de las descripciones que los programas formativos ofrecen sobre los perfiles de egreso.

Una vez realizado lo anterior y con ayuda del software Atlas.ti se codificó toda esta información con conceptos-tópicos que permitieran una articulación coherente entre los programas ofertados. Así, se lograron construir seis categorías centrales de manera inductiva, esto debido a que se tenía el propósito de identificar diferencias y similitudes considerando los distintos tramos de acreditación. De esta forma, las seis categorías centrales que emergieron fueron: Curriculum; Procesos de enseñanza-aprendizaje; Reflexividad e innovación; Autonomía y ciudadanía; Diversidad; y Liderazgo pedagógico. Para cada una de ellas se elaboró una descripción a la luz de los años de acreditación y las principales características presentadas.

Para el análisis del material cualitativo que se produjo a través de entrevistas y grupos focales, se recurrió al análisis de contenido temático. Esta técnica de análisis propone cinco momentos para el trabajo con material cualitativo: familiarización con los datos, generación de categorías y códigos iniciales, búsqueda, revisión y denominación (Mieles et.al., 2012). Así, en una primera instancia se definieron las categorías y subcategorías considerando la operacionalización de los objetivos específicos y conceptos centrales. Posteriormente, para asegurar la consistencia en el análisis cualitativo se realizó un proceso de

calibración y revisión que consideró el análisis conjunto de una entrevista por parte de los investigadores, lo que permitió consensuar categorías, códigos y sus sentidos. Finalmente, se analizó todo el material producido en el software Atlas.ti versión 24.

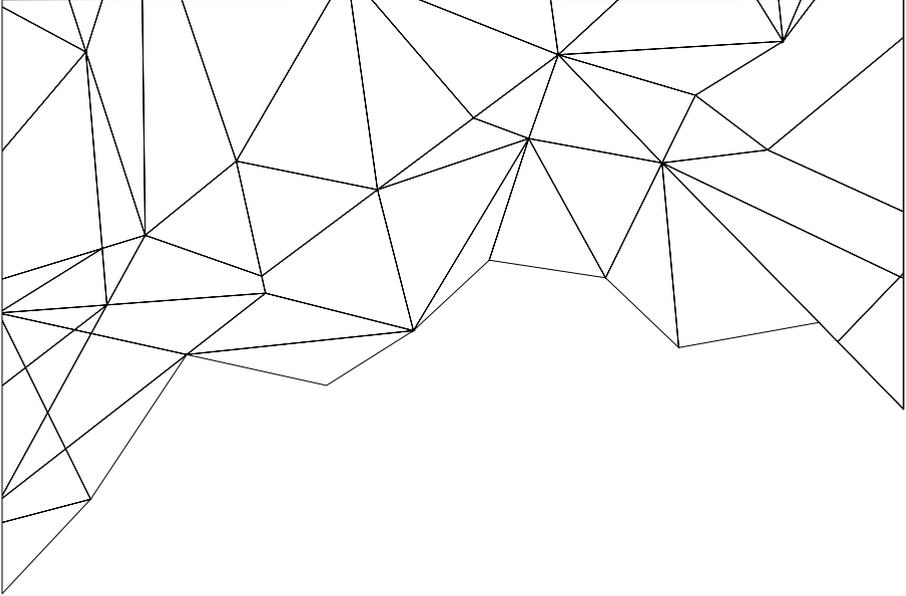
El análisis de los grupos focales y entrevistas individuales de docentes noveles consideró las siguientes categorías, que fueron elaboradas de manera deductiva e inductiva: estrategias de búsqueda de empleo, criterios de búsqueda, temores y preocupaciones al egresar, universidad y formación inicial, experiencias laborales, proyectos biográficos, motivos deserción y movilidad laboral, END, SDPD, identidad y vocación docente. Mientras que a partir del análisis de las entrevistas a directivos se elaboraron las siguientes categorías también de manera deductiva e inductiva: características de la escuela, cuerpo docente, formación continua y colaboración, selección de docentes, profesores noveles, SDPD, condiciones laborales, deserción docente, desafíos FID y perfiles profesionales FID.

Tras la codificación se definieron temas transversales: aquellas experiencias y perspectivas de mayor consenso, y también aspectos característicos de las diferentes experiencias considerando universidad de egreso, acreditación del programa de formación docente, las características de las docentes¹ y las escuelas en las que se desempeñan.

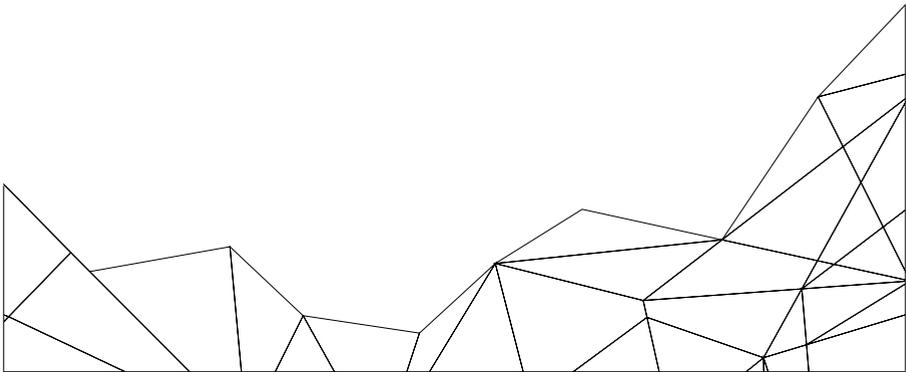
El apartado de resultados se estructura siguiendo los objetivos específicos planteados. En primer lugar, se presenta el análisis de los perfiles de egreso, en segundo lugar, las estrategias de búsqueda de empleo y, en tercer lugar, las experiencias de inserción laboral. Tanto para responder al objetivo específico dos como el tres se analizó el material cualitativo y las respuestas a la encuesta. En el objetivo específico cuatro se presentan las perspectivas de directivos respecto de los facilitadores y obstáculos que enfrentan las docentes noveles en sus primeros empleos. Finalmente, se elaboran una serie de recomendaciones para mejorar las experiencias de inserción laboral de las docentes noveles.

¹En este informe se utilizará la forma femenina para referirse de manera genérica a los y las docentes que forman parte del estudio. Esto debido a que la mayoría de los y las participantes, tanto en la fase cuantitativa como cualitativa, corresponden a mujeres, lo que además es coherente con la realidad nacional de la docencia.

Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación |



CAPÍTULO III
RESULTADOS



En este tercer capítulo se presentan los resultados de la investigación. En esta línea, se han ordenado los principales hallazgos a partir de los objetivos específicos explicitados con anterioridad. Así, un primer apartado de resultados apunta a la caracterización de los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía básica; un segundo apartado presenta hallazgos en cuanto al proceso de búsqueda de trabajo de los egresados/as, para luego en un tercer momento relatar aquella información relevante que tiene que ver con cómo han sido las primeras experiencias laborales de estos/as egresados/as. Posteriormente, se abarcan las percepciones de los directivos respecto a los procesos de inserción de los docentes. Y, por último, se entregan recomendaciones para el sistema de aseguramiento de la calidad a partir de la evidencia producida.

III.1. Perfiles de egreso

En esta sección se presentan los resultados correspondientes al primer objetivo específico: caracterizar los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía básica con distinta acreditación, identificando diferencias y similitudes. A continuación, se expone un análisis de los distintos perfiles de egreso que las universidades chilenas que imparten la carrera de pedagogía general básica ofrecen a futuros profesores y profesoras. Para esto, se analizaron los perfiles de egreso de 36 universidades — con carreras de pedagogía básicas vigentes—, distribuidas a lo largo de todo Chile, considerando tanto aquellas con financiamiento público como también privadas. En la Tabla 7 se presenta la muestra de carreras cuyos perfiles fueron revisados, organizadas por tramos de acreditación.

Tabla 7

Resumen de carreras de pedagogía básica a nivel nacional según tramo de acreditación

Tramos de acreditación	Carreras de Pedagogía Básica
Tramo 1: 1-3 años	13
Tramo 2: 4-5 años	15
Tramo 3: 6-7 años	8

Fuente: Elaboración propia.

La relevancia de este análisis recae en reflexionar y analizar sobre las miradas de profesor/a que las distintas casas de estudio construyen para la formación docente actual. Asimismo, se busca reflexionar sobre las propuestas curriculares, entendidas como expresiones de selección cultural que tienen a su base ciertos supuestos sobre cómo se construye conocimiento, sobre cómo se concibe a los sujetos y también sobre cómo es vista la sociedad actual respecto de sus problemáticas y necesidad. Esto en un contexto de implementación del SDPD (enmarcado en Ley 20.903), que busca mejorar la formación de profesores/as por medio de distintas exigencias dirigidas tanto a las universidades formadoras como también a los propios docentes en formación.

Al respecto, es relevante destacar que, dentro de las exigencias de la acreditación de los programas de pedagogía, el perfil de egreso mandata la propuesta curricular y formativa, la cual debe contar con personal idóneo e infraestructura suficiente. Además, su cumplimiento debe ser monitoreado y evaluado por las instituciones, y en caso de no cumplirse se deben generar instancias de formación específicas (CNA, 2022).

A la luz de lo anterior, resulta fundamental el análisis de las carreras de pedagogía, en particular en este caso, de los programas de pedagogía en educación básica a nivel nacional, para desde allí reflexionar sobre cómo la promesa formativa que las universidades ofrecen a futuros/as docentes considera cuestiones de quehacer profesional, así como también la formación en múltiples dimensiones humanas y que son necesarias para la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad actual (género, multiculturalidad, diversidad, medioambiente, migraciones, y las propias normativas ministeriales

que mandatan formas del quehacer docente). En consecuencia, de este análisis es que también se pueden develar ciertos supuestos de la formación docente: ¿cuál es el sello que las universidades tienen hoy en su propuesta formativa sobre futuros/as docentes?, ¿qué características tiene este profesor/a?, ¿qué asignaturas o hitos formativos se ofrecen para formarse en la sociedad chilena actual?, ¿qué problemáticas actuales del contexto educativo recogen las universidades para formar docentes?

III.1.1. Categorías centrales

A partir del análisis cualitativo de los perfiles de egreso, se identifica una diversidad de tópicos que, en función de su presencia y articulación, se agruparon en torno a seis categorías centrales: Currículum; Procesos de enseñanza-aprendizaje; Reflexividad e innovación; Autonomía y ciudadanía; Diversidad y Liderazgo pedagógico.

Currículum.

La mayoría de las carreras hacen referencia a que las/os egresadas/os tengan un conocimiento del marco curricular vigente a nivel nacional. En torno a esta categoría no se encontraron diferencias significativas entre las carreras acreditadas en los tramos 1, 2 y 3. En general, se pone énfasis en los saberes disciplinares básicos: “Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, así como en los Lenguajes Artísticos” (tramo 1). También se hace referencia a conocimientos vinculados a lo pedagógico y al logro de aprendizajes de calidad: “sabe cómo aprenden y cuáles son las características del desarrollo de los niños y niñas de su Ciclo y promueve una enseñanza orientada a lograr aprendizajes de calidad” (tramo 3). Asimismo, en una de las carreras del tramo 1 ubicada en la zona sur del país se incluyen saberes vinculados con la diversidad y su anclaje territorial: “planificar procesos formativos pertinentes a diversos entornos, tanto locales como regionales como nacionales; condiciones de ruralidad e insularidad; inclusión de todos los estudiantes en su diversidad” (tramo 1).

Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra de las categorías emergentes en la mayoría de los perfiles se centra en distintas capacidades teóricas y prácticas vinculadas a los pro-

cesos de enseñanza-aprendizaje de las/os futuras/os alumnas/os. En las carreras acreditadas en los tramos 1 y 2 se identifica un énfasis en las didácticas generales y de disciplinas específicas, que propicien el aprendizaje disciplinar de las/os futuros estudiantes: “Está capacitado para diseñar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la disciplina que enseña, considerando el contexto y las características de sus estudiantes, formulando estrategias diversificadas para que todos sus estudiantes aprendan” (tramo 1). También se hace referencia a habilidades para el diseño e implementación de experiencias enriquecedoras; el desarrollo de oportunidades de aprendizaje en distintos contextos y ambientes educativos y de estrategias didácticas inclusivas “Diseñan e implementan experiencias enriquecedoras que permiten el aprendizaje, y son capaces de evaluarlas y ajustarlas de manera creativa, reconociendo y valorando la diversidad de sus estudiantes y estableciendo confianza en las capacidades de su autoformación” (tramo 2). En las carreras del tramo 3 se devela un mayor énfasis en la capacidad crítica de las/os futuras/os docentes y en su formación disciplinar y pedagógica general: “es capaz de reflexionar críticamente sobre el rol docente, desarrollar propuestas situadas de mejoramiento y oportunidades de aprendizaje significativo pertinente a los diversos contextos en los que se desempeñe” (tramo 3).

Reflexividad e innovación.

Una tercera categoría identificada se centra en la formación de docentes con capacidades prácticas para reflexionar e investigar sobre políticas educativas, marcos legales y curriculares vigentes y, especialmente, en torno a su práctica, con el objetivo de innovar y mejorar su quehacer pedagógico: “el profesional formado en esta carrera se caracteriza por ser innovador, creativo, capaz de responder a los desafíos de la sociedad contemporánea” (tramo 1). Si bien esta categoría es transversal a todos los tramos de acreditación, se observa una mayor presencia en las carreras del tramo 2, en las que se enumeran diversos saberes, dimensiones y objetos a los que se aplica dicha reflexividad e innovación: contextos socioculturales de la comunidad educativa, comunicación eficaz, uso eficiente de tecnologías y atención a la diversidad: “rol docente de carácter reflexivo y con capacidad de comunicarse eficazmente, para el logro de una convivencia armónica en la cultura escolar, con atención a la diversidad” (tramo 2). En las propuestas de egreso del tramo 3 también se hace referencia, por un lado, al análisis crítico y a las decisiones basadas en evidencias provenientes de actividades

de investigación y de evaluación y, por otro lado, al/la docente como agente transformador/a, en tanto máxima expresión de su reflexividad: “educa para ser un agente de transformación de su profesión en lo local, nacional y global” (tramo 3).

Autonomía y ciudadanía.

En numerosos perfiles se hace referencia a la búsqueda de desarrollo de la autonomía y la formación de ciudadanas/os, tanto en relación a las/os estudiantes de pedagogía, como a las/os alumnas/os con los que trabajarán las/os futuras/os docentes. En carreras del tramo 1 se identifican definiciones más generales y abstractas, centradas en la participación y en la convivencia escolar: “promoción del desarrollo de relaciones humanas respetuosas entre los distintos actores, implicando a la comunidad educativa en la participación activa y en la construcción de relaciones sociales sanas, en este contexto, reconoce las características particulares de los niños y niñas” (tramo 1). En los tramos 2 y 3 se encuentra un mayor desarrollo de las dimensiones vinculadas a la vida democrática en la actualidad —participación, cuidado del medio ambiente, enfoque inclusivo, no sexista y trabajo reflexivo sobre las emociones—: “Tiene opinión fundada sobre los desafíos y problemáticas más relevantes de la educación, sustentada en un enfoque de derechos humanos y justicia social consistente con el desarrollo de una sociedad democrática e inclusiva” (tramo 3).

Diversidad.

En el análisis se observan distintas referencias a la formación de docentes con especial sensibilidad hacia diferentes formas de diversidad. En las carreras del tramo 1, especialmente aquellas con mayor inserción en territorios multiculturales, se hace mayor hincapié en dicha dimensión: “Valorar la diversidad cultural a través del conocimiento de la interculturalidad y de la interacción con otros para contribuir a la inserción de los educandos en el mundo globalizado” (tramo 1). En el tramo 2 se visibiliza un mayor despliegue en las múltiples formas de diversidad:

Considera los aspectos económicos, sociales, multiculturales, neurocognitivos, de género y de diversidad sexual, que confiere a la carrera de Educación Básica ciertos sentidos transversales, que incentiven una actitud respetuosa en las y los futuros docentes y que derive en un modo de relacionamiento de apertura con sus estudiantes y con el conjunto de la comunidad escolar. (tramo 2)

En los programas de pedagogía del tramo 3 hay un menor desarrollo de esta dimensión, haciendo referencia a la formación de docentes para la inclusión, el bien común y la justicia social, en términos más generales: “formación general e integral que le permite valorar la dignidad y singularidad de la persona humana, actuar éticamente, reflexionar sobre las dimensiones y consecuencias de sus decisiones” (tramo 3).

Liderazgo pedagógico.

Esta categoría sólo se menciona brevemente en una de las carreras del tramo 1, y tiene una mayor presencia y desarrollo en las de los tramos 2 y 3. Por un lado, se hace referencia a capacidades personales que favorezcan la gestión del currículum y de los aprendizajes: “ejerce un liderazgo pedagógico estimulante, constituyéndose como un facilitador del aprendizaje en su práctica educativa” (tramo 2). También se indican capacidades para la mejora de la cultura escolar y el manejo del proceso educativo en el aula: “Es un líder o una lideresa pedagógica que contribuye al bienestar y el desarrollo integral de todos y todas sus estudiantes y al mejoramiento de la cultura escolar” (tramo 3).

III.1.2. Análisis de distribución de códigos por años de acreditación

En la siguiente sección presentamos algunos gráficos para ilustrar y complementar la interpretación cualitativa a través de la visualización de datos. Así, revisamos la co-ocurrencia de los códigos que emergieron de la fase de codificación abierta de los perfiles de egreso para identificar patrones temáticos comunes. Es importante precisar que se trata de una visualización de la distribución de códigos emergentes y no indica relaciones de correlación o causalidad. Lo que se considera como dato entonces es el total de códigos que se utilizaron para identificar y conceptualizar los contenidos y narrativas presentes en los perfiles de egreso. Los códigos emergentes muestran unidades de contenido dentro de cada perfil, razón por la cual esta visualización puede ayudar a ver cómo se distribuyen los temas y enfoques. Se presenta entonces la forma en que se distribuyen los distintos contenidos en los perfiles para cada tramo.

El universo para esta visualización la constituyen los códigos de los 148 extractos identificados como unidades de contenido. También es importante mencionar que los porcentajes están calculados tomando

el tramo como variable principal, es decir, el 100% está puesto en el tramo de acreditación a fin de neutralizar el efecto que podría tener la distinta cantidad de códigos por tramo.

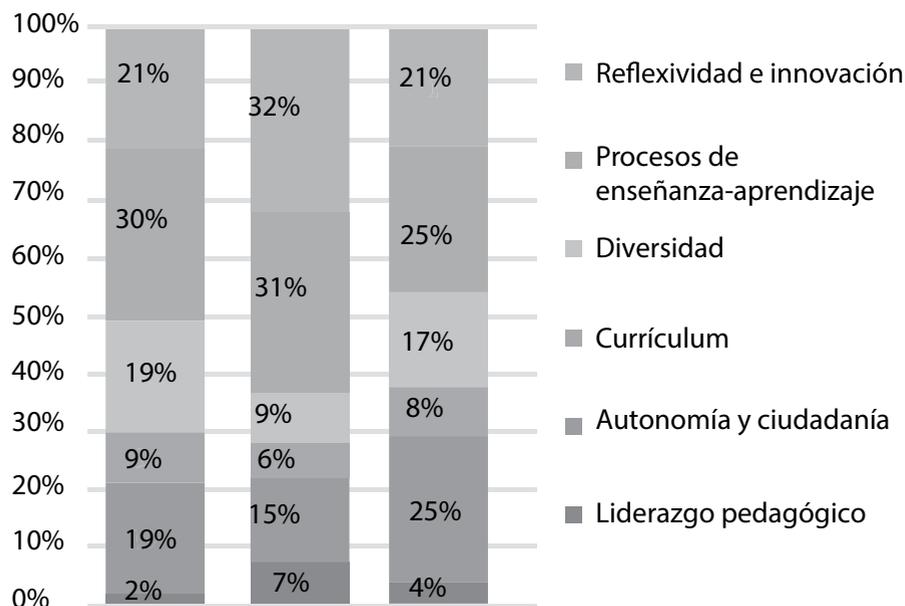
A partir del Gráfico 8, distintas interpretaciones podemos extraer gracias a la visualización de la distribución de códigos. En general, se evidencia que los contenidos relativos a la reflexividad, la innovación y los procesos de enseñanza-aprendizaje son los que tienen mayor preponderancia en los perfiles de egreso analizados para todos los tramos de acreditación. Por el contrario, los conceptos vinculados al liderazgo pedagógico y al currículum son los menos presentes en los perfiles de todos los tramos.

En las carreras del tramo 1 (3 años de acreditación) prima el enfoque en el desarrollo de capacidades para generar procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje (30%) y las habilidades de reflexividad e innovación (21%) para la mejora continua de la práctica docente. Le siguen los temas vinculados al manejo de la diversidad y las habilidades para la autonomía y ciudadanía, ambas con un 19%. Currículum y liderazgo pedagógico son los contenidos con menor presencia en estos perfiles de egreso con 9% y 2% respectivamente.

En el tramo 2 (4 - 5 años de acreditación) la narrativa de los perfiles de egreso resalta también las habilidades para la reflexividad y la innovación (32%) y enseñanza-aprendizaje (31%). Aquellos elementos conceptuales con menor presencia también corresponden al liderazgo pedagógico (7%) y currículum (6%).

Por último, en el tramo 3 (6 años de acreditación) las narrativas de los perfiles de egreso presentan una distribución más bien homogénea entre los conceptos vinculados a la reflexividad e innovación (21%), los procesos de enseñanza-aprendizaje (25%) y las habilidades relativas a la autonomía y la ciudadanía (25%). Al igual que en los otros tramos, currículum (8%) y liderazgo pedagógico (4%) son los conceptos que menor presencia tienen en estos perfiles.

Gráfico 8. Contenidos del perfil de egreso por tramo de acreditación de carrera



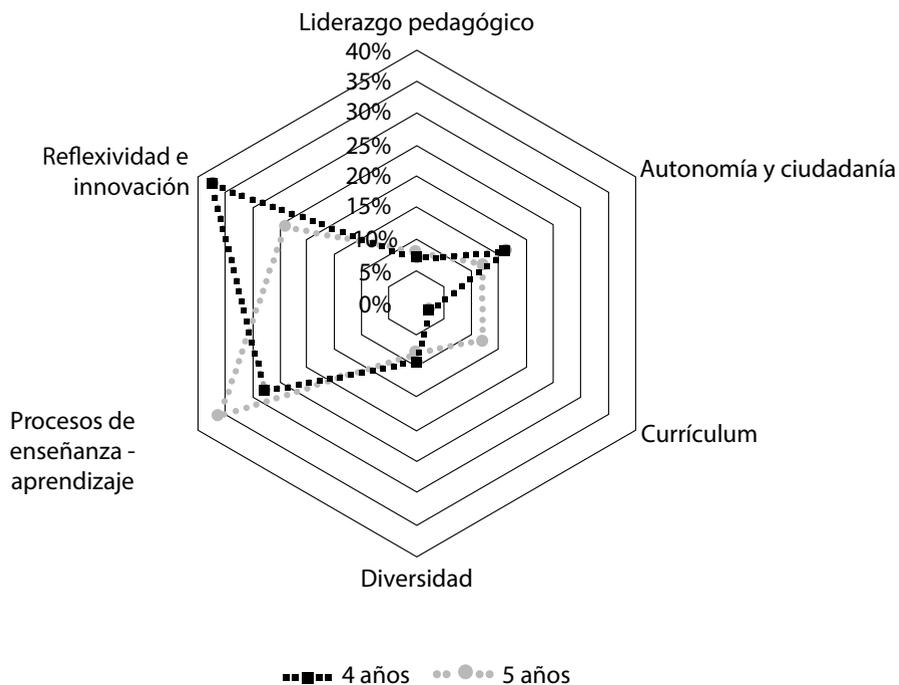
Fuente: Elaboración propia en base al total de códigos utilizados.

A partir del gráfico de síntesis presentado anteriormente, surgen algunas distribuciones de unidades de contenido que vale la pena revisar a fin de inducir la reflexión, elaboración de preguntas y posibles explicaciones que pueden ser significativas para comprender por qué los perfiles de egreso organizan sus narrativas y contenidos de la forma que lo hacen.

Siguiendo la lógica de visualización que proponemos en esta sección del documento, al superponer la distribución de temas según los años de acreditación, y no por los tres tramos de análisis, hay dos elementos que resultan relevantes de mencionar.

El primer caso es la superposición de las distribuciones de contenido para carreras con 4 y 5 años. En el Gráfico 9 podemos ver que, si bien se encuentran dentro del mismo tramo de acreditación, tienen enfoques bastante distintos en cuanto a las narrativas o contenidos del perfil de egreso y ponen foco en distintas habilidades/competencias.

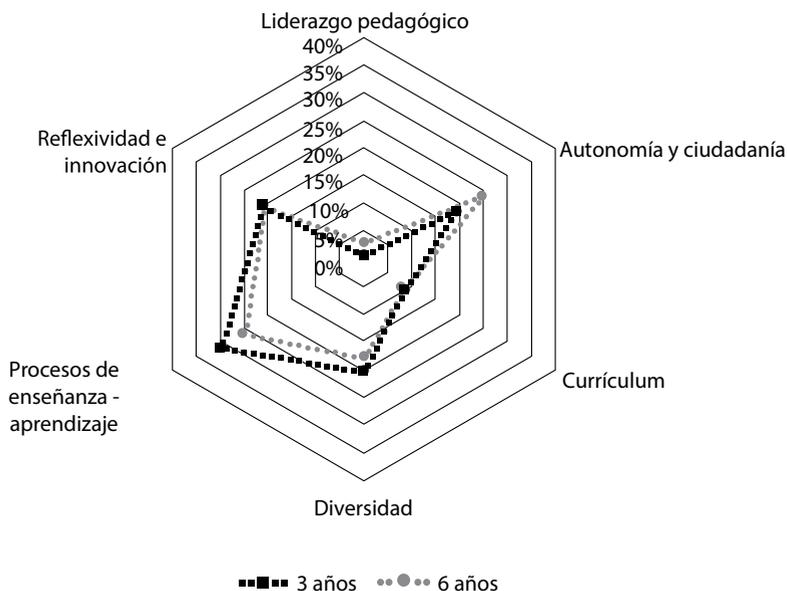
Gráfico 9. Comparación del perfil de egreso por año de acreditación (4-5 años)



Fuente: Elaboración propia en base a codificación abierta de perfiles de egreso.

Por el contrario, al superponer las distribuciones de temas entre carreras con 3 y 6 años, dos tramos muy distantes en cuanto a nivel de acreditación, en el Gráfico 10 vemos que las narrativas en sus perfiles de egreso tienen una organización prácticamente idéntica, diferenciándose solamente en la cantidad de menciones, es decir, hay más frases que indican esos contenidos.

Gráfico 10. Comparación de perfiles de egreso de programas acreditados 3 y 6 años



Fuente: Elaboración propia en base a codificación abierta de perfiles de egreso.

III.1.3. Reflexiones finales sobre perfiles de egreso.

La revisión de perfiles de egreso muestra una importante variedad de temas, de los cuales destacan al menos seis. En primer lugar, está el foco en currículum y el manejo de los futuros egresados sobre las orientaciones vigentes a nivel nacional.

El desarrollo de capacidades prácticas y teóricas para la enseñanza-aprendizaje tiene una importante presencia también. Aquí se observan algunas diferencias entre las propuestas de universidades con 3 a 5 años de acreditación y aquellas con 6 o 7: en los tramos 1 y 2 se priorizan las habilidades para diversificar las estrategias de aprendizaje y las didácticas inclusivas. Por el contrario, en las instituciones del tramo 3 se observa un mayor énfasis en el desarrollo de pensamiento crítico de los futuros egresados/as.

Una tercera dimensión relevante en los perfiles de egreso es el desarrollo de habilidades para la reflexividad y la innovación. Esto apunta a la generación de una disposición a la mejora continua del que-

hacer pedagógico, orientada por el conocimiento de políticas educativas, marcos legales y curriculares. Si bien encontramos esta dimensión en todos los perfiles de egreso, su presencia es particularmente fuerte en las instituciones del tramo 2.

La autonomía y ciudadanía son también elementos transversales a los perfiles de egreso analizados. El desarrollo de autonomía en los futuros docentes y la formación de “ciudadanos del mundo” da cuenta de la permeabilidad que han tenido los perfiles de egreso a las agendas educativas globales que tienen como objetivo fortalecer la democracia y la convivencia cívica. Estos conceptos estaban particularmente presentes en las instituciones del tramo 2 y 3, especialmente en lo relativo al fortalecimiento de la vida democrática.

De la mano con los valores asociados a la democracia, la preparación para el trabajo en ambientes diversos es también un elemento central. En este caso, los perfiles de egreso apuntan al desarrollo de una sensibilidad hacia la diferencia y diversidad, tanto de los estudiantes como de los entornos en los cuales se insertarán los/as docentes. Esta preocupación está particularmente presente en los perfiles de egreso de las instituciones del tramo 1 y 2.

Por último, la preocupación por el desarrollo de habilidades de liderazgo pedagógico es también transversal. Esta se vincula al desarrollo y fortalecimiento de capacidades que favorezcan la gestión del currículum y los aprendizajes. A su vez, se apunta a que los/as futuros docentes puedan ser un aporte en la mejora de la cultura escolar y manejar adecuadamente los procesos educativos dentro del aula. Estos elementos tienen poca presencia en las instituciones del tramo 1, y mayor presencia en aquellas vinculadas a los tramos 2 y 3 de acreditación.

A partir del ejercicio de visualización propuesto en los gráficos, observamos que los perfiles de egreso de carreras de los tramos 1 y 3 son similares en los enfoques: mayor peso a las categorías de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje; Autonomía y Ciudadanía; Reflexividad e Innovación; Diversidad. Así, el foco en procesos de enseñanza-aprendizaje es mayoritario en todos los tramos de acreditación, y el liderazgo pedagógico es el menor. Además, temáticas vinculadas al desarrollo de la autonomía y la ciudadanía tienen mayor presencia en programas de pedagogía del tramo 3, en comparación con los otros dos tramos. Asimismo, la categoría de Reflexividad e innovación tiene mayor presencia en los perfiles de las carreras del tramo 2.

Por último, parece relevante señalar la ausencia, dentro los perfiles de egreso analizados, de referencias a saberes y capacidades vinculados a las diversas dimensiones de la vida institucional de los establecimientos educativos en los que se desempeñarán las/os futuras/os docentes, tales como: vínculos intersubjetivos intra e intergeneracionales, currículum oculto, gestión de la convivencia, de la autoridad, relaciones con las/os apoderadas/os, emergencia y resolución de conflictos entre distintos agentes de la comunidad educativa entre otras. Asimismo, resulta significativa la poca presencia de referencias a género o sexualidad integral en los perfiles analizados, ya que constituye una dimensión transversal y que ha sido promovida con diferentes documentos ministeriales. En esta misma línea, se podría inferir que las distintas ofertas educativas de formación docente tienen un énfasis importante en los estándares que se han definido para las nuevas generaciones de profesores y de la cual deben dar cuenta mediante distintas formas de evaluación. Finalmente, este análisis permite la apertura de interrogantes que podrían ayudar a seguir reflexionando sobre la formación inicial docente en tiempos actuales y complejos, como, por ejemplo: ¿qué profesor/a necesita la sociedad chilena actual? ¿qué tipo de carrera docente se proyecta a partir de ello? ¿cuál es el compromiso de las universidades con la escucha de demandas y conflictos en las sociedades?

III.2. Procesos de búsqueda de empleo de egresadas de pedagogía básica²

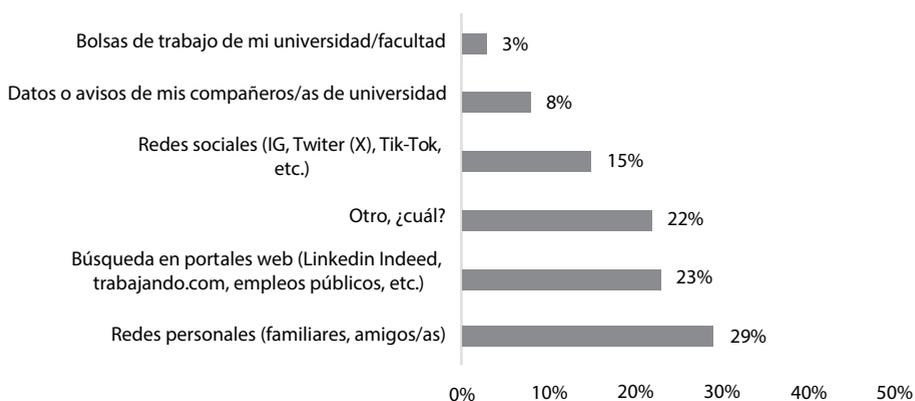
En esta sección se presentan los resultados correspondientes al objetivo específico dos: analizar el proceso de búsqueda de trabajo de los egresados de pedagogía básica, considerando la institución de egreso, sus años de acreditación, origen social y género y los centros educativos a los que postulan. En esta línea, los resultados que se presentan a continuación corresponden a información producida en la fase cuantitativa, que contempla los tres tramos de acreditación, y la información cualitativa generada en base a entrevistas individuales y grupales con egresados/as de carreras de educación de los tres tramos de acreditación utilizados para esta investigación.

²Si bien los objetivos proponen cruces con tramo de acreditación, estrato y género, solo se graficaron aquellos cruces de variables cuyas tendencias presentaban información relevante para el análisis.

III.2.1. Búsqueda de empleo: apoyos, redes y portales de empleo

Al explorar las formas de búsqueda de empleo (Gráfico 11) de parte de egresadas/os de la carrera de pedagogía básica, se encontró que recurrir a redes personales y la búsqueda en portales *web* son las principales estrategias utilizadas, con un 23% y 29% de las respuestas, respectivamente. El 22% declara haber utilizado otras estrategias tales como: enviar currículos directamente a las escuelas de su zona, gracias a datos de profesores que tuvieron en la universidad o haberse quedado en el lugar donde realizaron la práctica. Menor presencia tienen la búsqueda a través de redes sociales (15%), avisos de compañeros/as de universidad (8%) o bolsas de trabajo de la propia universidad en la que estudiaron (3%).

Gráfico 11. Formas de búsqueda de empleo



Fuente: Elaboración propia.

Al complementar la información estadística con el material cualitativo, se observa que los docentes noveles tienden a combinar formas de búsqueda, desarrollando estrategias que abordan tanto el mundo digital como los contactos y redes de pares, docentes, familiares y cercanos. Las estrategias se centran en la combinación de redes universitarias, plataformas *web* (*LinkedIn*, portales de empleo de profesores, recomendaciones de colegas ya empleados o de profesores de la universidad), contacto directo con los colegios y envío de currículum a municipios vía Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM). Estas formas de buscar empleo son comunes a instituciones y carreras con distinto nivel de acreditación.

Entonces, yo tomé la mención de matemática y ahí teníamos un grupo, solo de mención de matemática y que en eso se basaba también la práctica final. Ahí enviaron ese, ese anuncio que era un reemplazo justamente de matemática, y entonces yo vi donde quedaba, me quedaba como a veinte minutos de la casa y ahí lo tomé, y bueno me citaron a entrevista y quedé. (Entrevista individual, varón, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, Valparaíso)

En la línea de concretar el ingreso a las escuelas, se identifica la posibilidad de continuar en las instituciones en las que hicieron sus prácticas; distribuir currículum vitae en todas las escuelas que pudieron, entre otras. Esto da cuenta de una estrategia de transición directa al mercado laboral que permite asegurar una rápida empleabilidad.

Lo mío también fue muy diferente a las chicas. Yo hice mi práctica profesional. Mi práctica profesional en el colegio. Y antes de como terminar la práctica profesional. Ya me habían ofrecido estar ahí. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

En egresados de carrera con acreditación de excelencia (6-7 años) también aparece en las narrativas el interés y búsqueda de trabajo en los colegios de los cuales egresaron en tanto puede facilitar la inserción, ya que tienen mayores antecedentes y conocen al postulante.

Ya, por mi parte, agregando igual a la pregunta anterior, eh, yo cuando estaba en la práctica profesional envié un... Mi currículum a un ex colegio del cual yo salí, o sea, no salí, estuve muchos años, pero no salí de ese colegio. Y me llamaron inmediatamente como en esa fecha porque justo es como cuando los profesores se van y necesitan, entonces quedé como ahí. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 3 acreditación, RM)

Lo que pasa es que yo estudié en una escuela de la Fundación [...] hice prácticas también en la Fundación. Entonces, yo también pensé en eso. Porque yo mi currículum puse hice y estudié en esta escuela. Hice mi práctica en otra escuela de la Fundación, y yo dije, quizás eso tiene peso a la hora de que a lo mejor me puedan llamar. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

En las carreras con acreditación de los tramos 1 y 2 los entrevistados mencionaron que el incentivo a buscar trabajo viene también desde los mismos docentes universitarios, a propósito de anticipar la búsqueda y no esperar a estar egresado. Esta práctica de anticipación

es socializada por docentes y directivos de la universidad. Los docentes noveles de pedagogía de tramo 1 y 2 destacan que antes de egresar de la universidad las preparan para la búsqueda de empleo a través de diversos apoyos: cómo armar su currículum en plataformas de búsqueda de empleo hasta la preparación para enfrentar pruebas psicológicas.

Los profesores de práctica nos empezaron a hacer como las últimas clases de ese ramo, prepararte para una entrevista laboral, dónde podríamos postular, en qué páginas podíamos usar para buscar trabajo. Y me acuerdo que hablaban mucho de háganse una cuenta en LinkedIn, busquen por profes Jobs. También me acuerdo que invitaron a un psicólogo que entrevistaba como a profesores o que se dedicaba a eso. Y él también nos dio tips de qué cosas podías hacer como más o menos para prepararte y saber qué responder. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

Los datos cualitativos nos muestran que existen ciertas sinergias de estrategias; se usan combinaciones de medios digitales con redes personas y universitarias. Las redes universitarias son colegas, pero también los profesores y las escuelas de pedagogía en tanto publican o hacen circular llamados y concursos. Las universidades, en particular las carreras de pedagogía, también canalizan peticiones de las escuelas con las que tienen convenios de colaboración para realizar prácticas.

En general, los relatos evidencian que las ofertas circulan por distintas redes y medios. Así, los entrevistados describen una importante diversidad de canales por los cuales buscan y reciben ofertas de trabajo, conformando así un ecosistema de actores y plataformas digitales que facilitan, permiten y mantienen los avisos en circulación. El recurso de las redes de pares y de profesores universitarios tiene mayor presencia en los relatos de egresados de instituciones del tramo 1 y 2 de acreditación. En el caso de las instituciones del tramo 3 recurren también a redes familiares.

Lo anterior abre al menos dos reflexiones. La primera, relacionada con el estar atento a las posibilidades, lo cual es facilitado por el momento de egreso. En otras palabras, los docentes noveles no sólo buscan trabajo en base a posibles preferencias socializadas o desarrolladas en sus experiencias de prácticas, sino que también están atentos a las posibles oportunidades laborales, disposición que emerge dada la situación de egreso y la anticipación realizada desde la universidad. La segunda reflexión tiene relación con la circulación de información. La

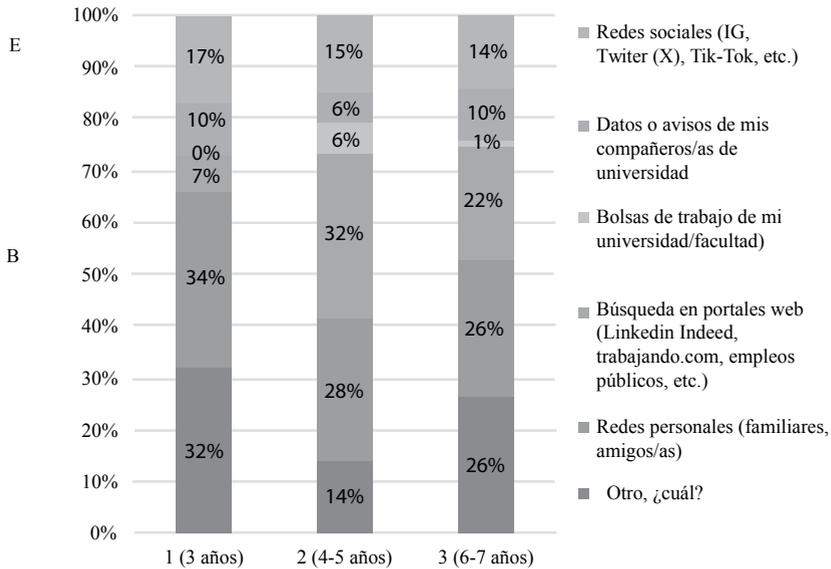
evidencia cualitativa indica que la información laboral circula en un entramado de personas y medios digitales, combinando así el mundo digital con el presencial, lo cual lleva a los estudiantes a trabajar con estrategias solapadas entre búsqueda *online*, redes sociales y contactos con personas. Esta combinación de medios y estrategias da cuenta también de la disolución de los límites formales o informales para buscar trabajo, en tanto todos los caminos se consideran válidos y legítimos para encontrar un empleo.

Complementando el análisis anterior con los datos de la encuesta, y al separar según el tramo de acreditación las formas de búsqueda presentadas en el Gráfico 12, vemos que las estrategias emergentes de la información cualitativa tienen distinta distribución. Los egresados/as de las universidades con carreras acreditadas del tramo 1 recurren principalmente a sus redes personales (34%), a otras formas (32%). Mediante una pregunta abierta en la opción “otras formas”, pudimos ver que se referían a ir a dejar sus antecedentes directamente a las escuelas que les interesan o a los DAEM y, en menor medida, redes sociales (17%). Solo un 7% de estos egresados acude a portales web para buscar empleo.

En el caso de las carreras acreditadas del tramo dos, existe una distribución más o menos homogénea entre dos estrategias: búsqueda en portales *web* (32%) y redes personales (28%). Además, un 15% utiliza redes sociales, y 6% declaró haber encontrado trabajo gracias a datos de compañeros/as y bolsas de trabajo de la universidad.

En las carreras pertenecientes al tramo más alto de acreditación, la tendencia evidencia una preferencia por el uso de redes personales (26%) y otras estrategias (26%) similares a las de los egresados del tramo 1. La búsqueda en portales *web* (22%) es también una estrategia priorizada por estudiantes egresados de carreras del tercer tramo de acreditación. Se observa, entonces, que las redes personales tienen mayor preponderancia en egresados de carreras del tramo 1, mientras que la combinación de redes personales y portales *web* tiene una distribución más bien homogénea en egresados de carreras de los otros tramos.

Gráfico 12. Forma de búsqueda de empleo según tramo de acreditación de universidad



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Transición directa y rápida: empleabilidad de docentes noveles.

El Gráfico 13 evidencia una rápida empleabilidad de las/os egresadas/os de manera más o menos autónoma del tramo de acreditación que se considere. El 79% de los participantes de la encuesta declararon emplearse en menos de un mes luego del egreso, el 44% mencionó que se empleó inmediatamente al finalizar la universidad. Los docentes noveles presentan así una transición directa al mercado laboral, con tiempos de búsqueda más bien reducidos.

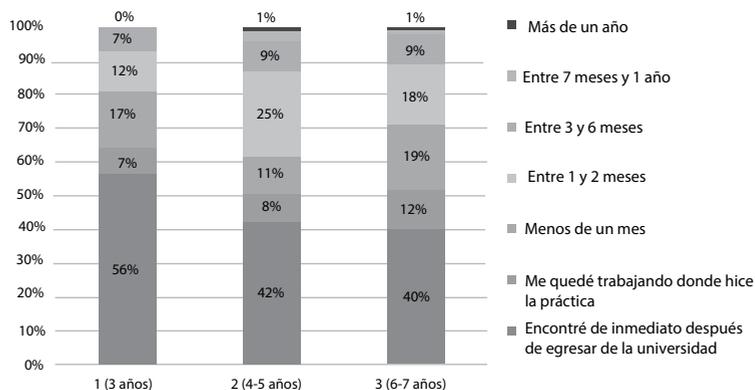
Gráfico 13. Distribución tiempo de búsqueda de trabajo docentes noveles de pedagogía en educación básica



Fuente: Elaboración propia.

Al separar el tiempo de búsqueda de empleo según tramo de acreditación de la carrera, el Gráfico 14 evidencia que el 56% de los egresados de carreras del tramo 1 encuentran trabajo inmediatamente luego del egreso, por sobre lo declarado por egresados del tramo 2 (42%) y 3 (40%). En el caso de los egresados del tramo 3, existe una mayor proporción que se queda trabajando en el lugar de la práctica (12%) en comparación a los egresados de los otros tramos. Al tomar de manera agregada las opciones (encontrar inmediatamente después de egresar, quedarse en el lugar de la práctica o encontrar trabajo en menos de un mes) los egresados del tramo 1 son los que presentan la empleabilidad más rápida con un 80%, seguido de los egresados del tramo 3 (71%).

Gráfico 14. Distribución de tiempo de búsqueda de trabajo según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

III.2.2. Búsqueda de empleo: criterios considerados

Al revisar los criterios que priorizan los egresados/as para buscar su primer trabajo, en el Gráfico 15 se observa que la mayoría de los participantes selecciona la cercanía con el lugar de residencia (22%) y el salario (20%). Criterios como la posibilidad de hacer teletrabajo o la conciliación entre el trabajo y tareas de cuidado fueron los aspectos menos valorados por los docentes noveles en su búsqueda de empleo post egreso.

Gráfico 15. Criterios considerados para buscar trabajo



Fuente: Elaboración propia. Pregunta de respuesta múltiple, N = 488.

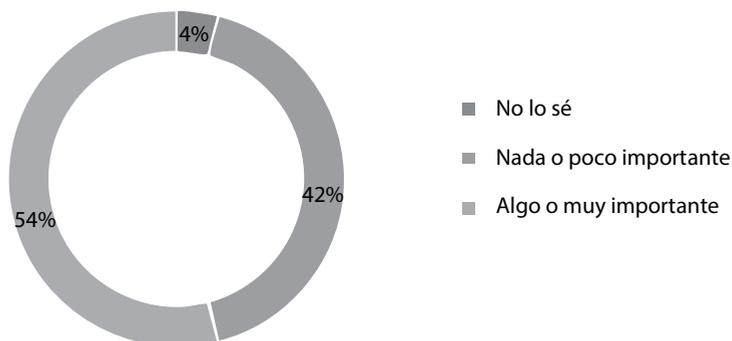
En base a las entrevistas cualitativas se distinguen diferentes criterios que orientan la búsqueda del empleo: destacan igualmente la alta valoración a la cercanía con la residencia y una buena remuneración. Además, y especialmente luego de la primera experiencia laboral, la carrera docente aparece como un incentivo a la búsqueda de escuelas municipales o subvencionadas adheridas para los egresados de carreras de todos los tramos de acreditación. Las participantes señalan que en un principio ignoraron este factor debido principalmente al desconocimiento del sistema y también como una estrategia para evitar la evaluación docente, especialmente por la falta de experiencia en el aula y por la sensación de agobio ante estas pruebas.

Yo sí, pero por un tema de... Del sueldo. Eso fue como mi primera instancia, por eso yo buscaba así como: “Ah, ya, este tiene carrera docente, ya postulo”, si no tenía, no, porque es, es mucha la diferencia que hay en tema sueldo. (Grupo focal, Universidad privada , tramo 3 acreditación, RM)

En mi opinión, en ese entonces, era por desconocimiento de la información sobre la carrera docente y como cierto estigma, como de, de como, de lo que se hablaba en ese entonces, de que hay muchas evaluaciones que hay que trabajar mucho, de forma extra. Entonces, como que yo creo que tampoco lo tomé como prioridad, por desconocimiento, más que todo. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM).

Complementando lo anterior, el Gráfico 16 nos muestra que existe una distribución bastante homogénea entre quienes lo consideraron importante (54%) y quienes no (42%) al momento de buscar su primer trabajo luego del egreso.

Gráfico 16. Importancia de Sistema de Desarrollo Profesional Docente en búsqueda de empleo



Fuente: Elaboración propia.

En general, se observan pocas diferencias entre egresados de carreras con distintos niveles de acreditación, sin embargo, el proceso de definición de los criterios con los cuales se evalúan y valoran los posibles trabajos muestra una importante diversidad y complejidad en sus dinámicas. Dentro de las narraciones de los participantes del estudio, la búsqueda de trabajo en lugares con realidades que ya se conocen aparece como un elemento importante en tanto facilita la adaptación al empleo. La búsqueda de lugares con los que se tenga algún grado de familiaridad puede ser mediante la postulación a escuelas con el mismo tipo de administración que sus escuelas de origen o la elección de escuelas cuyos perfiles se conocieron en los procesos de práctica mientras cursaban la carrera.

Preferentemente colegios municipales, no me acerqué mucho al colegio subvencionado, quería experimentar en municipales, porque bueno, me queda más cerca y es como la realidad que yo conocí, que siempre estudié en colegio municipal. Así que encontré, como en dos semanas me llamaron y empecé a trabajar presencial con este dúo de que era, tenía que hacer clases por el computador y al mismo tiempo tenía que hacer clases presenciales, o sea, tenía 15 niños en sala, 15 años conectados y al mismo tiempo yo sola haciéndole a los... (Grupo focal, Universidad privada, tramo 1 acreditación, RM)

Dentro de ese marco, algunos participantes decidieron comenzar en ambientes más controlados para desarrollar habilidades y ganar confianza. Desde sus perspectivas, esto tenía relación con trabajar en

escuelas más pequeñas, no tener jefaturas de curso y por ello reducir el contacto con apoderados. Es importante mencionar que los diversos criterios de búsqueda aparecen de manera entrelazada en los relatos. En lugar de jerarquizarlos, los relatos evidencian distintas funciones de los criterios, en donde aquellos más vinculados a la vida material y cotidiana (salario, cercanía y estabilidad) son apoyados por intereses más vocacionales como el compromiso con la educación pública, el trabajo con sectores vulnerables y el ejercicio de la mención como forma de búsqueda de la realización profesional.

Quería que fuera municipal o subvencionado, no quería que fuera un colegio privado. Nosotros en la universidad, a esto de hacer muchas prácticas, yo estuve por lo menos en unos seis colegios antes de empezar a buscar trabajo (...) Y uno sale un poco de la Universidad con esto de querer cambiar al mundo, entonces quería partir desde las personas que más nos necesitaban, que podía hacer un colegio municipal o uno subvencionado. (Entrevista individual 1, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

Cabe destacar que el tema de la remuneración no se plantea únicamente bajo una justificación utilitaria, sino también como un asunto vinculado a la justicia, en el sentido de recibir un sueldo acorde a las tareas asumidas y también vinculado a obtener un sueldo suficiente para solventar sus gastos de ese momento de transición al mundo del trabajo, en el que la gran mayoría reside con sus familias de origen.

En lo personal fue el proyecto educativo y que lo económico compensara mis necesidades de ese momento y yo calculé cuánto gastaba, por ejemplo, si me tenía que ir en un auto, pagar un auto, todos los días para el colegio, si me iba a comprar almuerzo como rico todos los días y lo que me iba a quedar de sueldo en ese momento, también viviendo con mis papás, terminando la universidad a lo que es ahora que es diferente. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM).

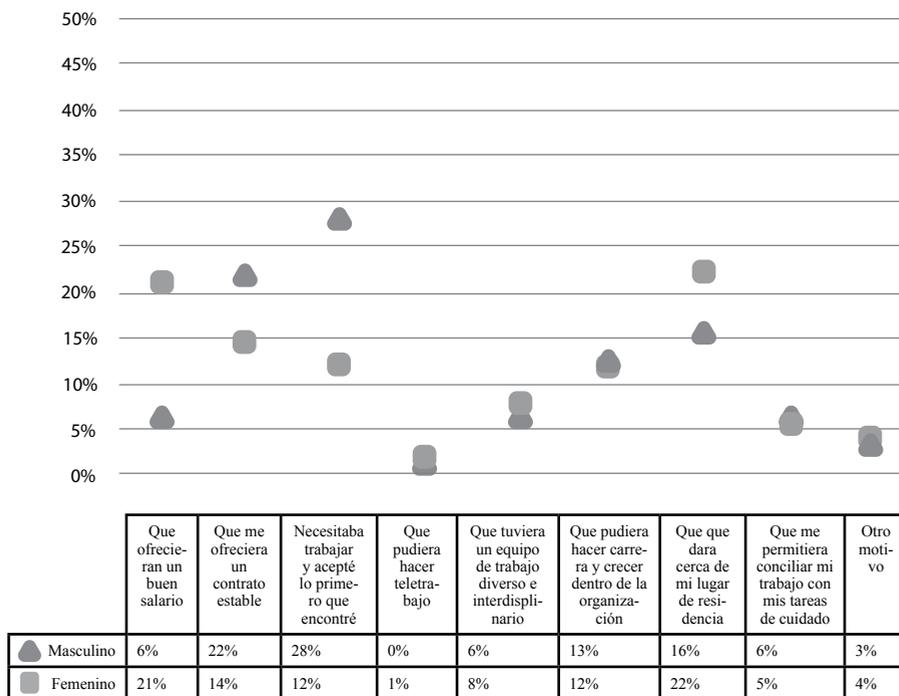
También aparece la idea de definir criterios de preferencia en base a las experiencias iniciales en el mercado laboral. Esto refleja que la definición de criterios de búsqueda y prioridades también se da de forma procesual. En estos casos, lo principal es emplearse y luego definir, mediante la práctica, qué es lo que se quiere o con qué escuelas se tiene mayor afinidad.

(...) después de egresar, entré a trabajar en un colegio particular y con el tiempo volví al colegio vulnerable donde hice mi práctica profesional, porque me di cuenta de que realmente era lo que quería. Pero para tomar esta decisión fue fundamental el haber conocido diferentes contextos, además también, nosotros tuvimos la experiencia de ser la primera generación que hizo una pasantía en colegios rurales. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

La forma procesual de la formación de preferencias laborales y criterios de búsqueda que se observa en los párrafos y extractos anteriores, tanto en aspectos materiales como vocacionales, da cuenta de la manera en que se van construyendo las preferencias: de manera dinámica, vinculado a experiencias prácticas y con un calce paulatino con elementos asociados a la carrera que se desea tener. Con base en lo expuesto, es posible plantear que este proceso forma parte de la emergencia del autoconcepto profesional que desarrollan los docentes noveles a medida que transitan desde el egreso, y que incluye la adaptación a los primeros empleos.

Sumado a lo anterior, el Gráfico 17 muestran también algunas perspectivas útiles para complementar los análisis cualitativos sobre los criterios de búsqueda. Al separarlos por género, se evidencia que un 28% de los hombres que participaron de la fase cuantitativa aceptaron, por necesidad, el primer trabajo que encontraron y, en segundo lugar, priorizaron el tener un contrato estable (22%). En el caso de las mujeres, los criterios preferentes para la búsqueda de empleo son la cercanía con el lugar de residencia (22%) y que ofrecieran un buen salario (21%). La mayor diferencia entre hombres y mujeres se observa en aceptar por necesidad lo primero que se encontró.

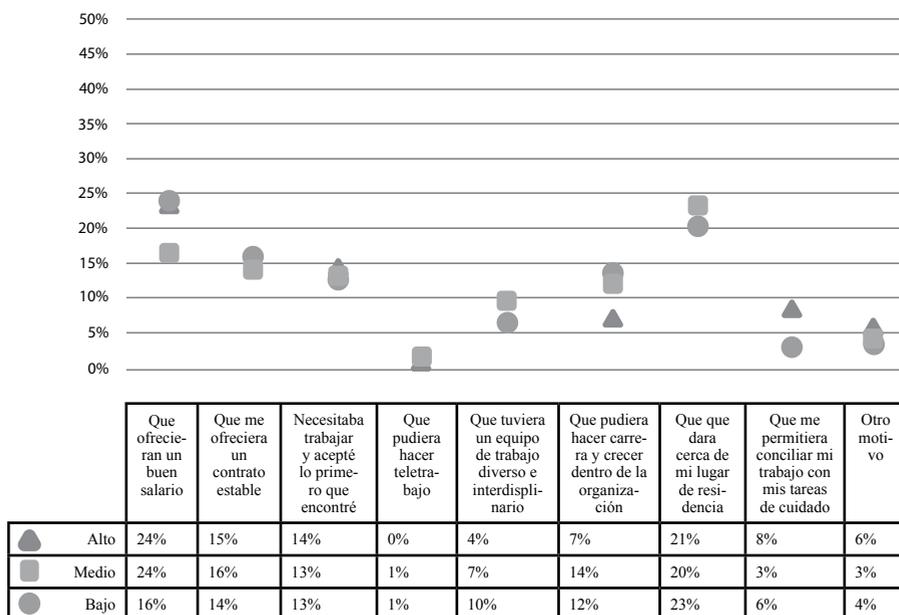
Gráfico 17. Criterios para buscar trabajo según género



Fuente: Elaboración propia. Pregunta de respuesta múltiple, N = 488. 100% por género. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

En cuanto a la división por nivel socioeconómico (Gráfico 18), los criterios de búsqueda presentan poca diferencia según los estratos elaborados para este informe. Sin embargo, existen distintas priorizaciones de criterios que vale la pena revisar. En primer lugar, el estrato medio y alto valoran de igual manera el criterio “buen salario” (24%) y tienen una mayor priorización de este criterio que aquellos egresados pertenecientes al estrato bajo. Luego, la cercanía con el lugar de residencia aparece con mayor preponderancia como criterio de búsqueda en los egresados del estrato bajo (23%), aunque la distancia con los otros estratos no es particularmente amplia. En cuanto a los criterios con baja valoración, la posibilidad de hacer teletrabajo aparece como poco relevante para los tres estratos, al igual que la posibilidad de conciliar trabajo con tareas de cuidado, ligeramente más importante para el estrato alto y bajo en comparación al estrato medio.

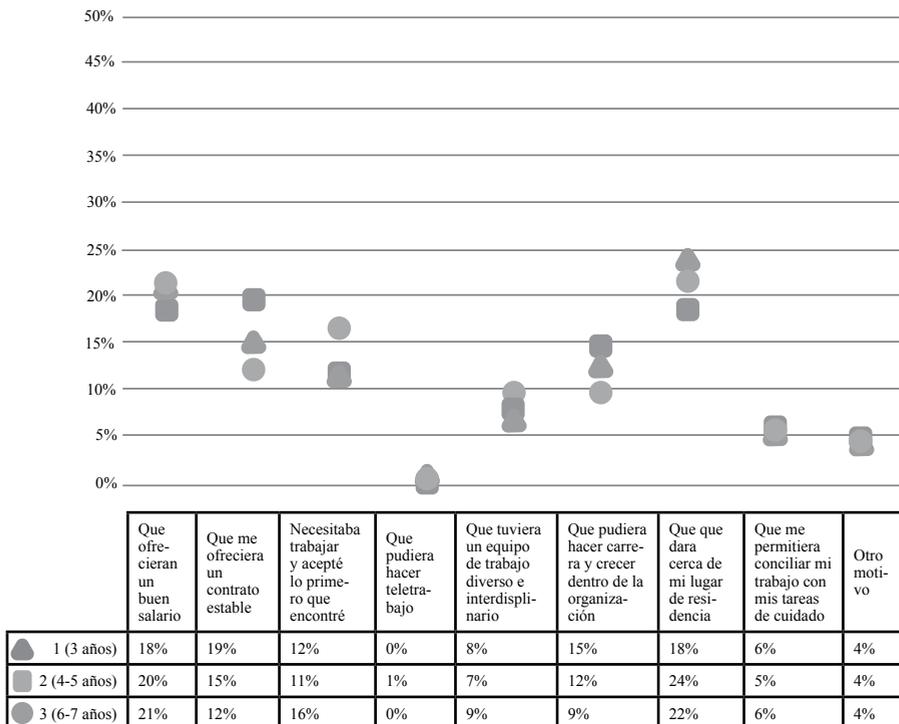
Gráfico 18. Criterios para buscar trabajos según estrato



Fuente: Elaboración propia. Pregunta de respuesta múltiple, N = 488. 100% por estrato. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

La información desagregada por los tramos de acreditación de las carreras utilizados a lo largo del informe da cuenta de una similar valoración del criterio “buen salario” en los tres tramos (Gráfico 19). En el caso de las carreras del tramo 1, existe una priorización del contrato estable (19%) y, como segunda prioridad, la cercanía con el lugar de residencia (18%). Si bien la cercanía con el lugar de residencia es importante para egresados de todos los tramos, resulta el criterio más importante para egresados de carreras acreditadas del tramo 2.

Gráfico 19. Criterios para buscar trabajo según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Pregunta de respuesta múltiple, N = 488. 100% por tramo de acreditación. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

III.2.3. Valoración de la universidad de egreso y de la formación profesional

Uno de los temas más relevantes en cuanto al estudio de la inserción laboral de profesionales recién egresados tiene que ver con la influencia del prestigio de la institución de egreso al momento de enfrentar el mercado laboral. En términos generales, el prestigio de las instituciones de educación superior, en base a los relatos cualitativos, parece no tener una relación directa con la acreditación de las carreras, sino más bien con la historia y tradición de las instituciones. Además, la historia y tradición tiene relación con los territorios, por ejemplo, donde existe menos oferta educativa, las universidades tradicionales (privadas o estatales) concentran mayor prestigio independiente del nivel de acre-

ditación de la carrera. Así, el prestigio se encuentra arraigado en las universidades tradicionales, tanto en Santiago como en regiones, mientras que los egresados de universidades privadas nuevas deben validar la calidad de la formación en su trabajo diario durante las primeras semanas del nuevo empleo.

Primero, cuando típico uno se sienta como en la salita en la que está esperando la entrevista, la gente se pone a conversar, y cuando te preguntan de qué universidad vienes y uno dice que viene de la Universidad X es como, “chuta, ya”, así como, “me va a ganar en la entrevista, aquí ya no, no hay posibilidad, me van a ganar”. Y luego, también, cuando uno ve los documentos ahí encima de todas nuestras entrevistas, ellos revisan de qué colegio, o sea, de qué universidad vienes, lo revisan, “Ah, no, vienes de la Universidad X, no, súper bien, vienes de la Universidad X”, como que dejan tu carpeta un poquito más arriba. Tiene peso, por lo menos en la provincia, porque es la única universidad acá que imparte pedagogía, entonces tiene un muy buen peso que vengamos de esa institución. (Entrevista individual 1, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

En otros casos, se señala que los empleadores no consideran ni la universidad de egreso ni las características de las egresadas, y que más bien prima una necesidad por cubrir puestos de trabajo. De igual modo, se identifica que en ciertos establecimientos se valora el sello distintivo de la universidad, por ejemplo, que sea católica, privada y con prácticas tempranas. Y, a la vez, las docentes noveles notan la valoración que reciben egresadas/os de otras universidades:

(...) en el otro colegio era muy bien visto que yo hubiera sido alumna egresada de la Universidad 1. Y que también le llamaba la atención el acompañamiento y que tuviéramos muchas prácticas desde el primer año. Porque habían otros profesores que tenían práctica ya al finalizar su proceso de educación, o sea, de formación inicial, a diferencia de la Universidad 1. Que ellos les habían escuchado o alguien les había mencionado que tenían prácticas, por ejemplo en mi caso, desde el primer año. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

Los relatos no muestran dificultades a la hora de buscar y encontrar trabajo asociado al prestigio diferenciado de las instituciones. Ahora bien, y de manera transversal, el primero de los obstáculos identificados por las jóvenes docentes corresponde a la demanda de insti-

tuciones escolares en torno a los años de experiencia laboral. Sin embargo, la poca experiencia en algunos contextos es bien valorada, dado que las docentes noveles tienen menos resistencia para adaptarse a los proyectos institucionales de cada escuela.

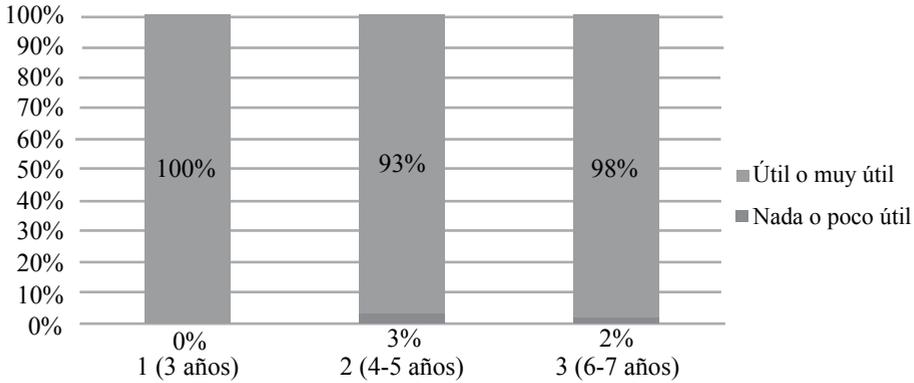
Al explorar cualitativamente la valoración de la formación recibida en las distintas instituciones de educación superior, las egresadas destacan de manera generalizada la capacidad de adaptación, flexibilidad y de trabajar en distintos contextos y ambientes, de probar distintas metodologías de trabajo e innovaciones pedagógicas. Sin embargo, algunas diferencias se observan al comparar los relatos de las carreras del tramo 1 y 2 de acreditación, con aquellas del tramo 3. En el caso de las primeras, se resaltan y valoran más los elementos vocacionales de la formación como el compromiso con el proceso educativo de los estudiantes, con las distintas necesidades y ritmos de aprendizaje y la flexibilidad de las formas de trabajo. Mientras que en la experiencia de egresadas de universidades con carreras acreditadas en el tramo 3, se resaltan principalmente los contenidos curriculares de la carrera y la diversidad de temas vistos durante la formación.

(...) a mí, me marcó mucho, porque dicen que los de la Universidad X como que generamos un vínculo con los estudiantes, tenemos eso de no ser tan estructurado para muchas cosas, pero que llegamos como al nivel, eh, teniendo el vínculo con el estudiante, eh, entonces como que al menos en mi experiencia fue así. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 1 acreditación, RM)

Yo encuentro que la carrera en sí está súper bien hecha y valoro todo como lo que me enseñaron, pero siento como, o lo deben reforzar, o deben profundizar, lo siento que, deben ir actualizando y contextualizando ciertas cosas, porque, eh, no sé, necesidades educativas especiales, eh, tenía un semestre en cuatro años y la realidad es que no te enseñan a cómo cresta trabajar con un niño TEA ¿Cachay? Y yo tengo dos en mi sala ¿Cachay? Entonces, “como contigo aprendo”, eh... siento que, eh, les falta, como puedo valorarla muy bien, pero no excelente, les falta caleta de cosas ¿Cachay? (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 3 acreditación, RM)

En términos cuantitativos, la utilidad de la formación recibida para el desempeño profesional ilustrada en el Gráfico 20 presenta altos niveles de valoración. Específicamente, entre los egresados de carreras acreditadas del tramo 1 y 3, la percepción de utilidad de valoración de la carrera alcanza 100% y 98% respectivamente.

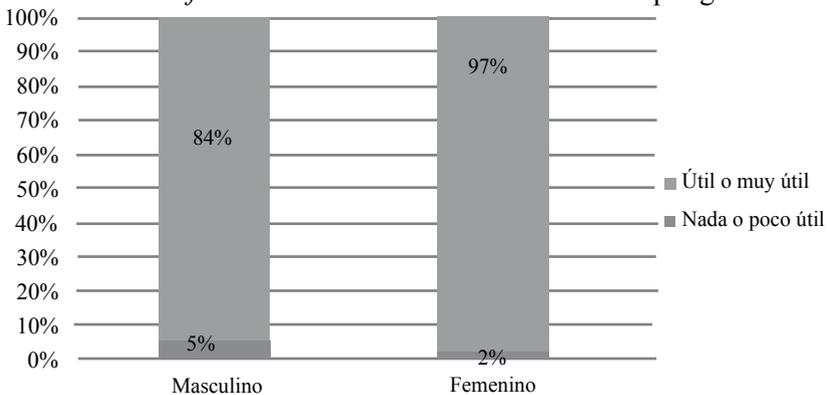
Gráfico 20. Utilidad de formación recibida por tramo



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Esta misma tendencia se puede observar en la evaluación de la utilidad de la formación recibida según el estrato social de los participantes (Gráfico 21), en donde el estrato 1 y 3 son los que presentan mejor evaluación, considerando de todas formas que todos los tramos se encuentran por sobre el 90%. Al comparar la evaluación de utilidad según género (gráfico N°21), se observa una mejor valoración de la formación recibida por parte de las mujeres (97%), con más de 10 puntos de diferencia con la valoración de los hombres (84%).

Gráfico 21. Utilidad de formación recibida por género



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es menor a 0,05. Correlación sí es estadísticamente significativa.

Además de la alta valoración de la utilidad de la formación recibida, también existe una alta percepción de las capacidades que se tienen en distintos ámbitos de la profesión docente. Al utilizar una operacionalización de los dominios propuestos por el CPEIP (2022) en sus Estándares de la Profesión Docente para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica, se observa que los niveles de acuerdo en cuanto a sentirse capaz de diversas acciones pedagógicas son notoriamente altos en todas las opciones propuestas.

En cuanto al dominio A, relacionado con la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, el punto que muestra mayores diferencias entre tramos de acreditación es sobre la capacidad para diseñar evaluaciones que permitan monitorear el logro de aprendizaje. Si bien el ítem presenta niveles de acuerdo por sobre el 80% en todos los tramos de acreditación, su menor nivel se encuentra en el tramo 1 (84%) y el mayor en el tramo 3 (91%). En los dominios B y C hay distribuciones prácticamente homogéneas entre los tres tramos de acreditación. Destacan en el dominio D, el alto nivel de acuerdo con las afirmaciones que presentan los egresados de carreras acreditadas en el tramo 2.

Tabla 8

Dominio CPEIP de estándares de profesión docente	Percepción de capacidad para:	1 (3 años)	2 (4-5 años)	3 (6-7 años)
Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	1.Comprender cómo aprenden los/as estudiantes.	93%	93%	93%
	2.Considerar los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo de los niños/as.	93%	97%	94%
	4.Planificar experiencias de aprendizaje efectivas para el logro de los objetivos de aprendizaje.	93%	95%	93%
	5.Diseñar evaluaciones que me permiten monitorear el logro de los Objetivos de Aprendizaje.	84%	89%	91%
	6.Diseñar procesos evaluativos que me permiten retroalimentar a los estudiantes.	86%	87%	90%
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	7.Generar un ambiente de aula que favorezca el aprendizaje.	89%	90%	90%
	8.Promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.	91%	94%	89%

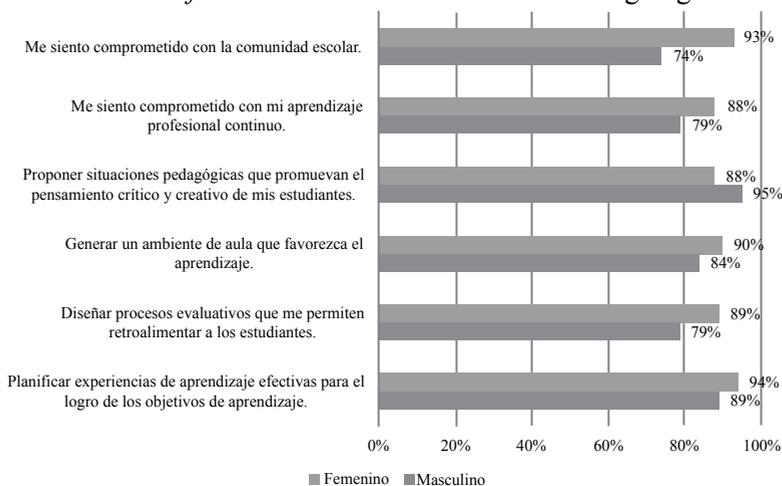
(Continúa)

Dominio CPEIP de estándares de profesión docente	Percepción de capacidad para:	1 (3 años)	2 (4-5 años)	3 (6-7 años)
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	9.Utilizar estrategias de enseñanza que atiendan a las diferencias individuales.	80%	80%	82%
	10.Proponer situaciones pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico y creativo de mis estudiantes.	86%	90%	88%
	11.Utilizar la evaluación para potenciar el aprendizaje de mis estudiantes.	91%	89%	91%
Dominio D: Responsabilidades profesionales	12.Resguardar el bienestar de los estudiantes y la comunidad escolar.	86%	95%	89%
	13.Me siento comprometido con mi aprendizaje profesional continuo.	86%	90%	85%
	14.Me siento comprometido con la comunidad escolar	91%	94%	88%

Fuente: Elaboración propia. Se muestran solo las respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo” agrupadas bajo la categoría “acuerdo”. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Donde sí se esbozan algunas diferencias importantes es al comparar por género (Gráfico 22). Si bien las diferencias no se dan en todos los dominios y afirmaciones, hay algunos elementos que evidencian una percepción distinta entre hombres y mujeres. Una de las más evidentes es el nivel de acuerdo con el sentirse comprometido con la comunidad escolar, en donde las mujeres tienen un 93% y los hombres 64%. Asimismo, las mujeres se sienten más comprometidas con su aprendizaje profesional continuo (88%), se sienten más capaces de generar ambientes que favorezcan el aprendizaje (90%), de diseñar procesos evaluativos que permitan retroalimentar a los estudiantes (89%) y de planificar experiencias de aprendizajes efectivas para el logro de los objetivos de aprendizaje (94%). La única afirmación en la que los hombres presentan un mayor nivel de acuerdo con las mujeres en cuanto a la capacidad para proponer situaciones pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes (95%).

Gráfico 22. Acuerdo con afirmaciones según género



Fuente: Elaboración propia. Se grafican sólo las respuestas de acuerdo y muy de acuerdo agrupadas bajo la categoría “acuerdo”. Valor p del chi-cuadrado es menor a 0,05. Correlación sí es estadísticamente significativa solo para afirmación “Me siento comprometido con la comunidad escolar”.

Al revisar las primeras experiencias laborales en términos cualitativos, las docentes valoran su formación por la amplitud y profundidad. En general, existe una sensación haber tenido una formación muy centrada en la didáctica y el currículum, pero que descuida la formación para el trabajo con neurodivergencia, el manejo de aspectos administrativos de la escuela y la relación con apoderados. En este sentido, la falta de formación para trabajar con la diversidad de estudiantes y especialmente con estudiantes neuro divergentes es compartida entre egresadas de distintas instituciones.

Yo creo que la realidad educativa. La realidad educativa, yo creo que hoy el foco está en las neuro divergencias. Y... lo poco preparado es que estamos como docentes. Porque, claro, tenemos un PIE, pero un PIE significa estar con cinco personas dentro de la sala, y hacer clases con cinco personas, incluyéndote, es muy complejo. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 1 acreditación, RM)

Por último, respecto al análisis del rol y peso que tiene la Evaluación Nacional Diagnóstica de Formación Inicial Docente (ENDFID) en el egreso y percepción de preparación para la inserción laboral, los relatos evidencian que la evaluación de la prueba es más bien neutra y no incide significativamente en la búsqueda de trabajo. En general, la

prueba cumple el rol de confirmar las fortalezas y debilidades que los estudiantes ya saben que tienen y que, frecuentemente, van en línea con la especialidad que decidieron tomar.

Entrevistador: La ENDFID es la evaluación nacional diagnóstica ¿Te parece que eso tuvo alguna influencia en tu búsqueda de trabajo?

Entrevistada: En realidad no. No, la verdad es que es cero, no creo que haya tenido alguna influencia y de hecho en este colegio tampoco. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 1 acreditación, Valparaíso)

III.2.4 Temores y preocupaciones al egresar

Uno de los momentos críticos indicados por los participantes de la investigación es el momento del egreso. El proceso de egreso se relaciona con hitos como la realización de la tesis o el último proceso de práctica, con lo cual no remite exclusivamente al momento de dejar la universidad sino que al último año de la carrera. El egreso es entonces un proceso de cierre de larga duración, en donde la inserción laboral aparece en el centro de las preocupaciones. Esta temática en particular no presenta diferencias cualitativas claras entre egresados de los distintos tramos de acreditación en estudio.

Al analizar las principales preocupaciones del egreso, los relatos resaltan transversalmente una de las preocupaciones quizás más presente para casi todo nuevo profesional: no encontrar trabajo.

O sea, en primer año yo estaba feliz y contenta, no existían temores. Cuando yo ya estaba en el último año, ya ahí empecé como qué voy a hacer y qué pasa si no encuentro trabajo, que me van a pagar súper mal. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 1 acreditación, Valparaíso)

Ahora bien, el miedo a no encontrar empleo se vincula con la idea de trabajo que se tiene, con expectativas específicas y situaciones proyectadas. Por ejemplo, el trabajar ejerciendo la especialidad o en un ciclo educativo específico.

Comparado con otras carreras yo encuentro que los profesores de básica tienen trabajo, pero a mí me daba como... quería trabajar como en segundo ciclo, así como la mención ya sea ciencias o historia, entonces mi miedo era de no encontrar trabajo en eso y tener que traba-

jar de primero a cuarto básico, que no es algo que me agrade tanto, entonces tenía como ese miedo. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, Valparaíso)

Un segundo nivel de preocupaciones tiene que ver con la falta de experiencia ante desafíos ampliamente conocidos en el rubro como el trabajo en aulas numerosas, la relación con apoderados y el ejercicio de jefatura de curso. Si bien existe confianza en las capacidades y una buena evaluación de la formación, es la puesta en acto de estos aprendizajes y del conocimiento adquirido en la universidad lo que genera este espacio para la emergencia de la inseguridad en base a características que se conocen de antemano, ya sea de los establecimientos o de las dificultades del ejercicio docente en general. Muchas de estas inseguridades están en ciernes al salir de la universidad, se acentúan al ingresar a un trabajo y se matizan durante el periodo de adaptación al nuevo empleo y la progresiva adquisición de experiencias concretas en el lugar de trabajo.

(...) cuando empecé a trabajar, los apoderados fueron mi mayor temor, más que los niños, más que tomar un curso, fue el cómo llegar a apoderado [...] el no saber manejar situaciones, porque hay apoderados que son súper agresivos o a mí, por ejemplo, me veían súper chica trabajando y de hecho a mí una vez me dijeron, así como “¿y tú eres la profesora?”, así como “¿cuántos años tienes?”. Entonces como que te menosprecien un poco, porque nos ven sin experiencia. Entonces te ven como que no sabes mucho o ellos se intentan como poner sobre uno, como que uno no sabe nada. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 1 acreditación, Valparaíso)

En ocasiones la inseguridad y miedos del egreso también tienen relación con la percepción de problemas más estructurales como la desprotección y las formas de vigilancia que se han generado a fin de resguardar la seguridad de los docentes y producir evidencia en caso de tener que enfrentar la judicialización de algún conflicto con estudiantes o apoderados.

(...) dentro de los miedos, es lo desprotegidos que estamos ante la palabra del otro [...] uno se ve súper expuesto a, lo hablo desde el punto de vista que lo viví en el otro colegio con un profesor, lo viví en este colegio con otro profesor, ehm, y que se abren juicios, y mil cosas y peritajes y cámaras, o sea, este colegio le pusieron mil cámaras, andamos todo el día con unas placas para que nos identifiquen,

tenemos identificador de cara, para estar protegidos los profes lo más posible, el colegio nos está intentando proteger [...] Ehm... Entonces siento como ese miedo, de sentirnos tan desprotegidos. (Universidad privada , tramo 3 acreditación, RM)

En términos más amplios, el egreso de la universidad y entrada al mundo laboral también forman parte de una transición mayor: el paso a la adultez. El acceso al mercado del trabajo se relaciona con la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad y de comenzar a desarrollarse como profesional. Se marca así el inicio de la carrera y la emergencia de un nuevo proceso de formación identitaria en tanto profesional.

Al menos, o sea, yo igual ya estaba acostumbrada a vivir sola y todo lo que es esa responsabilidad de administrar como en lo que tenía que gastar y todo ese tema, pero me daba quizás miedo esto de que después yo iba a tener que prácticamente que mantenerme sola y quizás eso era el miedo, de que en el fondo yo sé que mis papás iban a estar ahí en caso de algo, pero como que ellos ya me iban a soltar en ese ámbito y también la incertidumbre que la pega de profe uno tiene, quizás asegurado hasta diciembre o febrero lo más y después uno no sabe qué va a pasar. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, Valparaíso).

Al considerar la experiencia expuesta en el extracto anterior, el egreso de la educación superior abre también la posibilidad de tener autonomía financiera, y con eso la proyección de la vida adulta fuera del hogar de origen. Así, constituye el inicio de la vida adulta autónoma tanto financiera como residencialmente. Sin embargo, y a pesar de los marcadores que usualmente se utilizan en la literatura sobre el paso a la adultez, el proceso se muestra bastante más tensionado cuando se enfrentan condiciones laborales inciertas y precarizadas. El egreso abre la posibilidad de la vida adulta, pero la carrera y las condiciones laborales que ofrece el mercado a los docentes noveles producen una incertidumbre significativa al momento de terminar la educación superior.

III.3. Primeras experiencias laborales de egresadas/os de pedagogía básica

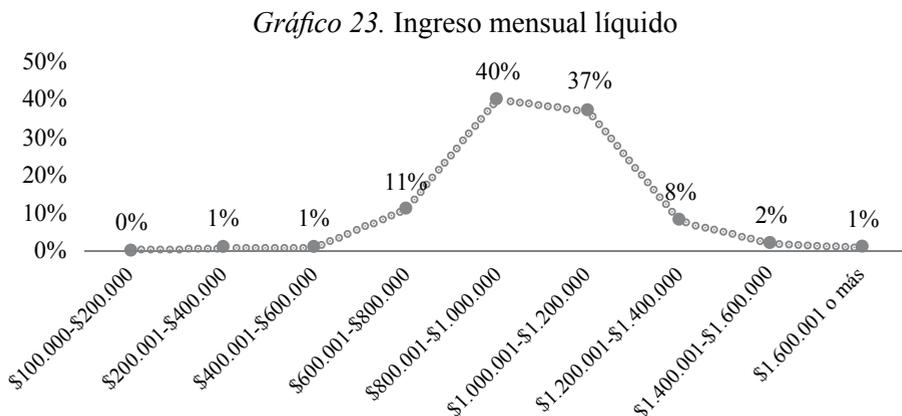
En esta sección se presentan los resultados correspondientes al objetivo específico tres: Comparar las primeras experiencias laborales de egre-

sados de pedagogía, considerando la institución de egreso, sus años de acreditación, origen social y género y el contexto escolar en el que se insertan. Los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis de la información producida tanto en la fase cuantitativa como cualitativa, que contempló la aplicación de una encuesta, entrevistas individuales y grupos focales a egresadas/os de programas de pedagogía básica de los tres tramos de acreditación considerados en este trabajo de investigación.

III.3.1. Condiciones y contextos escolares de inserción laboral ³

Roles, tipos de contrato, jornada y salarios.

Las primeras experiencias laborales son diversas, sin embargo, existen varios elementos en común. Uno de ellos es el salario, el cual se encuentra ubicado en medio de los tramos propuestos en la encuesta, siguiendo una distribución normal (Gráfico 23). Un 40% de los participantes declara que su salario se encuentra entre \$800.001 y \$1.000.000 y un 37% entre \$1.000.001 y \$1.200.000.

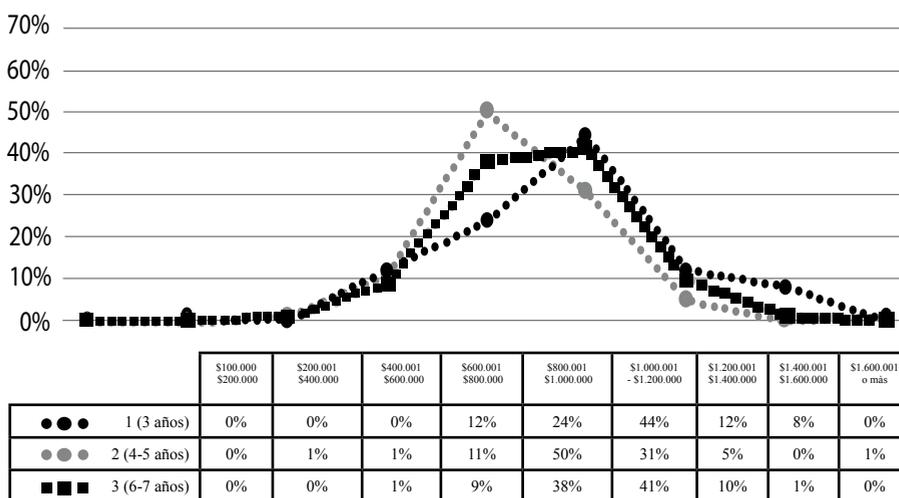


Fuente: Elaboración propia.

³ Si bien los objetivos proponen cruces con tramo de acreditación, estrato y género, solo se graficaron aquellos cruces de variables cuyas tendencias presentaban información relevante para el análisis.

Al considerar el ingreso según el tramo de acreditación de la carrera (Gráfico 24), los salarios más elevados se concentran en los tramos 1 y 3, ambos con 44% y 41% respectivamente, en los salarios entre \$1.000.001 y \$1.200.000. En el caso de las carreras del tramo 2, una mayoría importante se concentra en el tramo \$800.001 a \$1.000.000 (50%) y en menor medida en el tramo entre \$1.000.001 y \$1.200.000 (31%). Considerando el total de ambos tramos (\$800.001 a \$1.000.000 y \$1.000.001 y \$1.200.000), un 68% de los egresados del tramo 1 se concentra en esos niveles, un 81% en el caso del tramo 2 y un 79% del tramo 3.

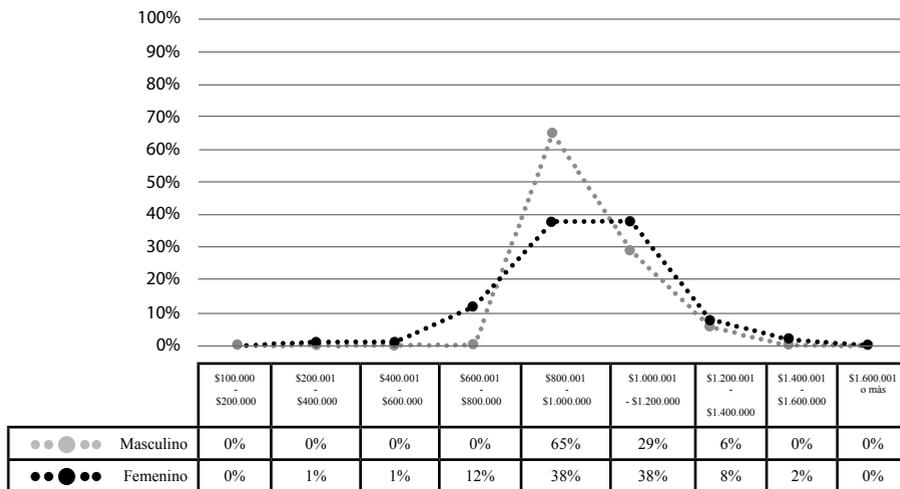
Gráfico 24. Ingreso mensual líquido por tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Al cruzar los salarios según género (Gráfico 25), se observa que los hombres se concentran principalmente en el tramo \$800.001 a \$1.000.000 (65%) mientras que las mujeres se distribuyen de manera homogénea entre los tramos \$800.001 a \$1.000.000 y \$1.000.001 y \$1.200.000, ambos con 38%.

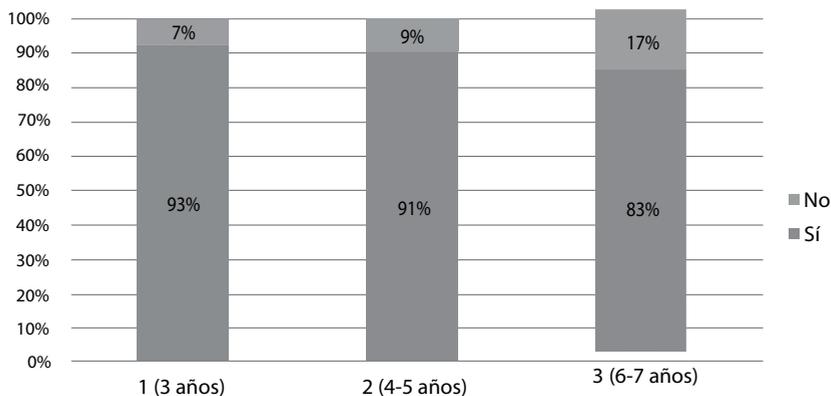
Gráfico 25. Ingreso mensual líquido por género



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Existe un alto nivel de empleabilidad para todos los tramos de acreditación, siendo un poco mayor en los tramos 1 y 2. En el Gráfico 26 vemos que un 17% de los egresados de carreras con acreditación de excelencia (tramo 3) mencionó no estar trabajando como profesora de aula, siendo el nivel más alto de los tres tramos de análisis.

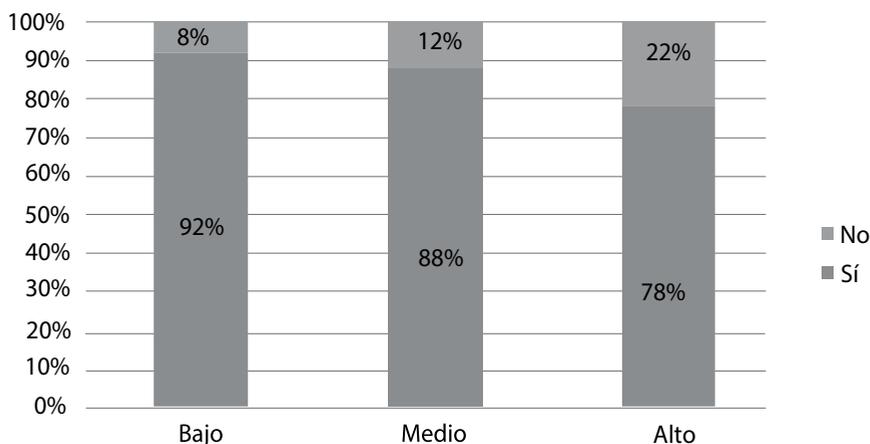
Gráfico 26. Empleabilidad por tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Una tendencia similar se observa en el Gráfico 27, al considerar los estratos sociales construidos para esta investigación, en donde el estrato alto presenta un 78% de ocupación, 14 puntos de diferencia con el 92% de ocupación declarado por los egresados de estrato bajo. En el caso del estrato medio la ocupación asciende a un 88%.

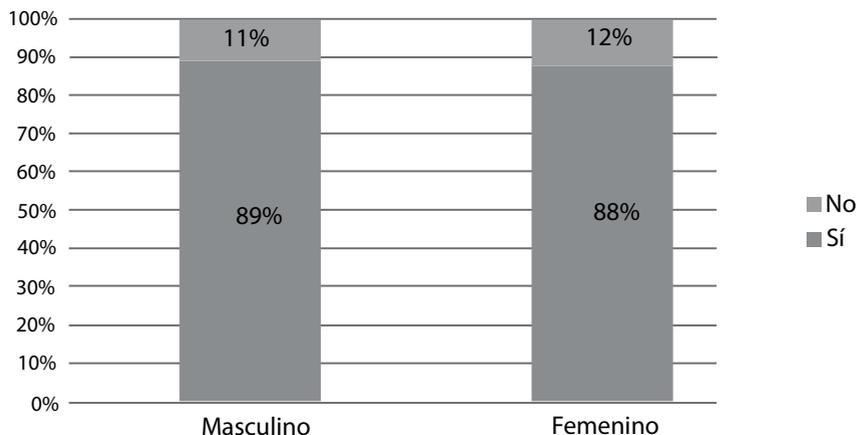
Gráfico 27. Empleabilidad por estrato social



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es menor a 0,05. Correlación sí es estadísticamente significativa.

A diferencia de la distribución en el salario, las tasas de ocupación no muestran diferencias entre hombres y mujeres ambos con 89% y 88% de empleo respectivamente (Gráfico 28).

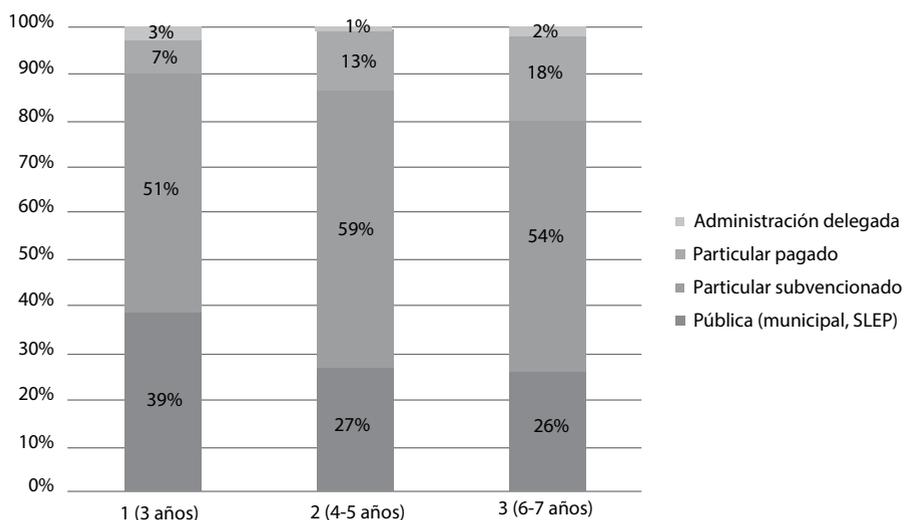
Gráfico 28. Empleabilidad según género



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Al analizar la administración de las escuelas en donde trabajan las y los egresados que participaron de la investigación (Gráfico 29), se identifica que los egresados de carreras acreditadas del tramo 1 trabajan principalmente en escuelas particulares subvencionadas (51%) y públicas (39%), y sólo un 7% declara trabajar en escuelas particulares pagadas. En el caso del tramo 2 de acreditación, sus egresados trabajan mayoritariamente en escuelas particulares subvencionadas (59%) y públicas (27%), con un leve aumento de empleos en escuelas particulares en relación al tramo 1. El tramo 3 presenta la proporción más alta de trabajo en escuelas particulares (18%), sin embargo, el trabajo en escuelas particulares subvencionadas y públicas tiene una distribución similar al tramo 2, con 54% y 26% respectivamente.

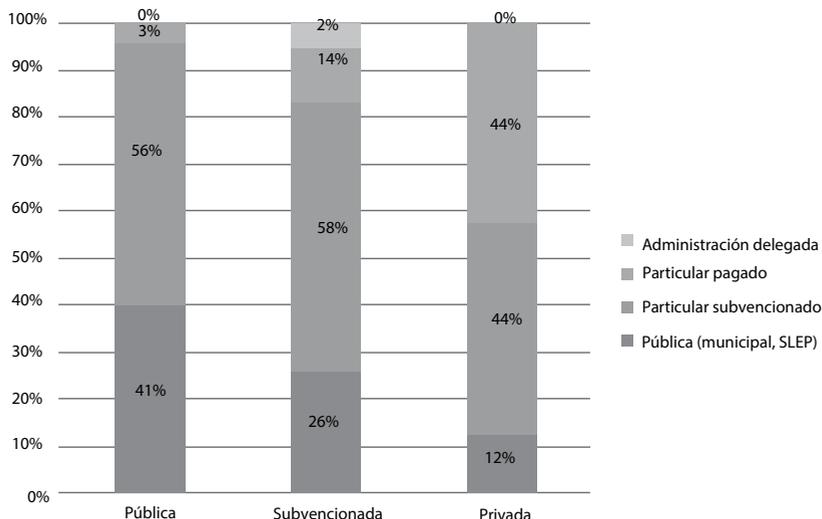
Gráfico 29. Administración de escuela donde trabaja según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Las diferencias más relevantes aparecen al momento de comparar la administración de la escuela en la que trabajan con la administración de la escuela en la cual terminaron su educación secundaria (Gráfico 30). Ahí se observa que aquellos que egresaron de escuelas privadas trabajan mayoritariamente en escuelas particulares pagadas (44%) y particulares subvencionadas (44%), mientras que aquellos que terminaron secundaria en escuelas particulares subvencionadas trabajan en escuelas con la misma administración (58%) o públicas (26%). Solo un 14% trabaja en escuelas particulares pagadas. En el caso de quienes estudiaron en escuelas públicas, un 56% trabaja en escuelas particulares subvencionadas y un 41% en públicas. Así, quienes fueron a escuelas públicas presentan la mayor proporción de egresados trabajando en ese tipo de escuelas. A la inversa, quienes fueron a escuelas privadas presentan la mayor proporción de egresados trabajando en escuelas particulares pagadas. Esto da cuenta de una suerte de calce entre el ambiente laboral y el origen social, dando cuenta así de un movimiento más bien reproductivo.

Gráfico 30. Administración de escuela donde trabaja según administración escuela de origen



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Al complementar el análisis cuantitativo, el levantamiento cualitativo revela que las primeras experiencias laborales de los docentes noveles corresponden a reemplazos de corta duración, con pocas horas de docencia y, en caso de obtener un empleo más estable, en general, es un contrato a plazo fijo, renovable por dos años. Es decir, las condiciones del primer empleo suelen ser poco estables y más bien precarias, lo que dificulta la proyección en un centro educativo.

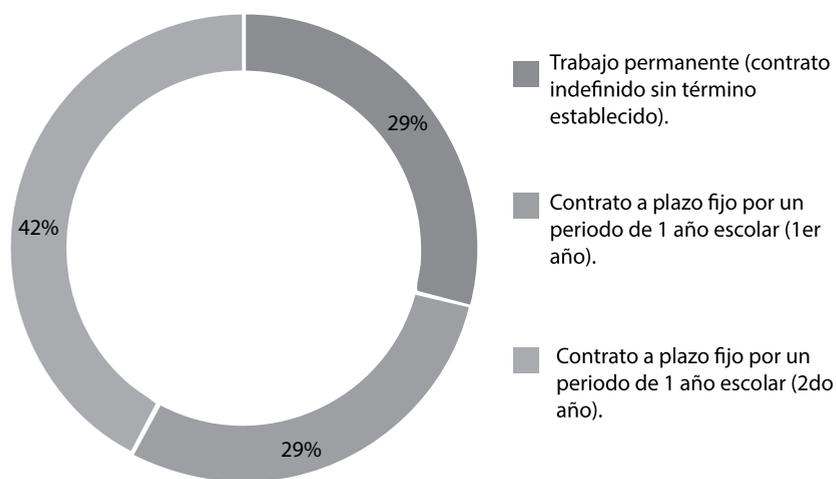
Era un reemplazo, yo estaba buscando algo más a largo plazo, pero dije, siempre uno puede entrar por reemplazo y se queda más eh... Largo. Y ahí terminé todo el año. Era un reemplazo de seis meses, se terminó alargando y cerré el año. (Entrevista individual, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

La mayoría de los trabajos que uno encuentra cuando es recién egresado son de reemplazos cortitos, esporádicos o que te llaman a última hora y te meten de esta forma como que “necesitamos a un profe ahora ya”. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 1 acreditación, RM)

De hecho, al revisar los datos cuantitativos se observa que el 96% de las encuestadas trabaja en un solo establecimiento en régimen de jornada completa (83%). Ahora bien, en el Gráfico 31 sobre situa-

ción laboral se vemos que sólo el 29% trabaja con contrato indefinido y el 71% lo hace bajo un contrato a plazo fijo de un año. De estos últimos el 42% se encuentra en el segundo año de esa modalidad. Este es un dato relevante en tanto la ley solo permite una renovación del contrato a plazo fijo; luego del segundo año, deben pasar a contrato indefinido. Con base en la información cualitativa, se evidencia que es una práctica común en los establecimientos desvincular a los docentes noveles una vez que se cumplen los dos años de contrato a plazo fijo, lo que es importante, ya que permite matizar los niveles de empleabilidad que muestra la encuesta. El segundo año de contrato a plazo fijo no debe entenderse como una etapa hacia la consolidación del contrato, sino más bien, y muy probablemente, al posible cambio de contrato e inicio de un nuevo proceso de búsqueda de trabajo.

Gráfico 31. Situación laboral



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, un aspecto relevante y resulta central dentro del SDPD es la distribución de la jornada laboral docente entre horas lectivas y no lectivas. Medida que busca resguardar el tiempo para el desarrollo de actividades propias de la docencia como la planificación de clases, revisión de material, y espacios de reflexión profesional y formación continua. Sin embargo, en las entrevistas se percibió, por un lado, que las docentes no cuentan con información certera sobre esta distribución horaria dentro de su jornada laboral y, por otro lado, que en general cuentan con escasas horas no lectivas, insuficientes para cubrir las actividades propias de la docencia, por lo que la sobrecarga laboral continúa siendo un problema relevante.

M: Oye, pero ojo, porque yo por ejemplo todavía no entiendo qué es una hora lectiva o no lectiva, aunque me lo... me lo explican y me lo categorizan, aquí comparando por ejemplo... la Francisca tiene treinta y ocho horas de contrato me imagino y ella tiene treinta y cuatro horas lectivas y cuatro no lectivas.

P: Claro, eso igual es importante poh, a eso iba...

M: Porque yo tengo treinta y una...

P: Yo igual vi la tabla y es curioso cómo funciona, cómo les están distribuyendo las horas chicas es curioso, yo creo que es importante echarle un ojo (risas)

M: Nosotros tenemos que tener un porcentaje de horas no lectivas. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

Tal como muestra la cita del grupo focal de docentes de una carrera con alta acreditación, se percibe una falta de conocimiento respecto de la proporción entre horas lectivas y no lectivas. En este mismo grupo focal, como se muestra en la cita a continuación, una de las docentes relata que al percatarse de que el establecimiento estaba incumpliendo la proporción de horas lectivas y no lectivas levanta un reclamo formal, lo que evidencia, por una parte, las estrategias individuales para resguardar el cumplimiento del horario establecido desde la regulación en la materia y, por otro parte, la falta de cumplimiento de las horas no lectivas por parte del establecimiento. Esto último, implica que no se estarían resguardo a nivel institucional adecuadamente.

¡Ay! Es que yo peleé el año pasado por estas horas, entonces a mí me sentaron en la oficina y yo empecé a reclamar por este tipo, por este

tema de la proporción como tú mencionabas anteriormente, el tema de los porcentajes porque yo me di cuenta de que tenía pocas horas no lectivas y me llamó mucho la atención y me empecé a... me empecé a informar sobre este tema y claro llegué a una negociación y ahí efectivamente poh, tengo veintinueve horas lectivas, veintinueve y fracción en realidad. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

Finalmente, un aspecto destacado por las docentes respecto de las condiciones laborales es lo referente al sueldo. La carrera docente en el marco del SDPD norma y establece sueldos para quienes se desempeñan en instituciones públicas y subvencionadas adheridas, pero esta regulación no afecta a las escuelas particulares pagadas. Por ello, según las entrevistadas, se produciría una disparidad de sueldos en el sector privado, quedando a discrecionalidad de cada centro la remuneración de los docentes. Además, se sugiere que, por esta razón, resultaría más atractivo contratar a docentes recién egresadas, ya que sus sueldos podrían ser menores debido a su escasa experiencia profesional.

Como igual me he desempeñado en escuelas particulares, también lo que percibo es que, como no hay un rango de sueldo, a diferencia como de carrera docente, que es donde se estipula cuánto tú vas a ganar, entonces, como que también ven quién está dispuesto a recibir un sueldo más bajo o diferente al mercado. Entonces, yo creo que también como que el perfil de un recién egresado que quiere tener experiencia también suele ser atractivo, porque puedes pagar menos. Como también este es como mi segundo trabajo, entonces también es lo que percibo de la gente que va llegando y como también yo llegué este segundo trabajo. (Grupo focal, Universidad pública tradicional, tramo 2 acreditación, RM).

En este punto, no se observan diferencias significativas entre egresados/as por tramo de acreditación de la carrera egreso. De todos modos, es interesante que en el grupo focal de egresadas de carrera de alta acreditación y alto prestigio se hace referencia al resguardo de la jornada laboral según normativa, lo que da cuenta de recursos personales e informativos respecto de la política y que son utilizados. No obstante, las diferencias más importantes en las condiciones laborales se producen en relación con los contextos educativos en los que se insertan las docentes noveles. Los establecimientos con carrera docente tienen normados los tramos de sueldo, no así los particulares pagados.

Y, además, se destaca una práctica habitual en términos de contratación referido a no pasar a contrato indefinido a las docentes que se incorporan a las escuelas tras los dos primeros años de ejercicio.

Características de los centros escolares: distinciones que importan en la inserción laboral de docentes noveles.

Las características de los centros educativos en los que se desempeñan los docentes noveles resultan claves para entender sus primeras experiencias así como sus intenciones de continuar, moverse o desertar.

Un primer punto se refiere a los perfiles de las instituciones en las que se insertan laboralmente las docentes noveles, en los que encontramos heterogeneidad de realidades. De especial interés son los aspectos que parecen ser marcadores en cuanto a la percepción del colegio y su perfil, en función de los facilitadores y obstaculizadores en los procesos de inserción que experimentan. Así, las docentes destacan el tamaño de las escuelas, en relación a la matrícula y al cuerpo docente como un factor que incide en sus primeras experiencias laborales. Las escuelas pequeñas se sienten más hogareñas y cercanas, en tanto que las escuelas grandes pueden dificultar las relaciones sociales entre los distintos actores y la cooperación entre pares y, por tanto, dificultan la inserción laboral.

Yo creo que definiría esa escuela como un hogar, es que es escuela de básica, son todos tan paternales y maternales y todos tan tiernos, no sé. Nosotros tenemos cursos grandes, de cuarenta y cinco estudiantes, pero tenemos un curso por nivel, ocho profesores, entonces la sala de profe era un comedor. Entonces siento que ese año fue mucho como hogar. Hoy día estoy con cuarenta, no son lo mismo que ocho, entonces en ese momento los ocho, además que eran solamente profesores jóvenes, nosotros, todos los profesores tenían entre veintiséis y treinta cuatro años, treinta cinco años el mayor. Entonces éramos todos profes muy jóvenes, ahí con la vocación todavía indestructible, entonces se sentía mucho como estar en familia. (Entrevista individual 1, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

También se destacan aspectos de la cultura escolar en términos de organización y liderazgos bien desarrollados, que se expresan en lineamientos claros sobre las distintas funciones y objetivos de la escuela; espacios de trabajo colaborativo institucionalizados; y mayores grados de autonomía profesional y libertad de innovación en las metodologías de enseñanza. Al contrario, centros educativos con menor

organicidad en sus funciones, usualmente cuentan con pocos espacios de colaboración, coordinación y apoyo entre pares; y serían, por tanto, espacios en los que se dificulta más la inserción laboral de docentes noveles.

En cambio, en este segundo colegio es completamente diferente porque el trabajo colaborativo no es solo con los niños poh, es con los profes. Tú no puedes hacer nada, sin tu paralelo, por ejemplo, o sin los profes de asignatura. Nosotros creamos los indicadores, creamos los proyectos que van a hacer, no tenemos pruebas. Entonces nosotros, el proyecto mismo se van evaluando día a día. Eh, entonces hay un apoyo, pero demasiado familiar. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 3 acreditación, RM)

Por otro lado, el grado de vulnerabilidad del estudiantado y sus familias es un factor relevante para las docentes, particularmente por la carga emocional de trabajar con niños y niñas de contextos altamente vulnerables. Aunque, a su vez, reconocen que opera como un motivo por el cual persistir en la docencia y el aula, en términos de configuración de un sentido vocacional y social más trascendental. En estos contextos es fundamental también la organización y apoyo del cuerpo directivo dado que escuelas bien organizadas y que entregan apoyo constante a las familias y a los estudiantes son bien valoradas por las docentes.

Yo encuentro que, emocionalmente es muy desgastante. Yo creo que la mayoría deserta por lo mismo, eh, estar, yo al menos, ahora estoy trabajando en un colegio de Cerro Navia vulnerable... Que es impresionante, que es impresionante llegar a la sala, ver veinticinco o treinta niños que tienen cincuenta mil problemas en la cabeza y tratar de hacerle ciencia (...) A mí me encanta mi profesión, no me veo haciendo otra cosa que no sea profe, pero... Es muy desgastante a veces. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 1 acreditación, RM)

Respecto del nivel socioeconómico del estudiantado, más allá de enfrentarse a contextos vulnerables, destaca una experiencia de contraste social, una docente de origen social más bajo que se desempeña en paralelo en una escuela vulnerable y en una privada, con proyecto educativo alternativo, y que se siente incómoda en el espacio más privilegiado. Esta vivencia se condice con la segmentación del cuerpo docente en el país y la estrecha relación entre origen social y escuela en la que se desempeñan los docentes, prefiriendo contextos que sean familiares a sus orígenes.

Fueron experiencias bastante distintas, sobre todo porque el tipo de estudiante que me enfrenté era una realidad completamente diferente. Por un lado, tenía en la escuela Montessori, que eran estudiantes como de un poder adquisitivo mucho mayor. De hecho, creo que eso también me hizo como... fue como extraño enfrentarme como a ese tipo de estudiantes, porque las prácticas, generalmente, o todas mis prácticas al menos, fueron en colegios con mucha vulnerabilidad o prácticamente todas rurales. Así que estar con otro tipo de niños fue muy distinto, como escuchar sus conversaciones, el vocabulario también, como adaptarse a las realidades de ellos. (Entrevista individual 2, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

Por otro lado, es relevante destacar que las escuelas privadas o con proyectos educativos alternativos no necesariamente constituyen ambientes laborales que los docentes privilegien para sus procesos de inserción laboral. Más que la dependencia, destacan que en estos ambientes, si existen falencias o falta de recursos, mala organización y un proyecto educativo poco claro, serían espacios hostiles. A lo anterior, se agrega que en estos centros sus directivos y relación con la familia tenderían a propiciar una mirada de la educación más clientelar, al buscar por sobre todo satisfacer los requerimientos de las familias en desmedro de la profesionalización del rol docente.

Respecto de las diferencias por tramo de acreditación, es posible identificar en los relatos de las docentes que aquellas que egresaron de programas con acreditación de 3 a 5 años se enfrentan a contextos escolares más complejos y vulnerables, que quienes lo hacen de programas acreditados por 6 años. En este último tramo también se emplean en mayor medida en escuelas particulares pagadas y con proyectos educativos alternativos, tal como muestran los datos cuantitativos anteriormente expuestos.

En síntesis, las docentes valoran las escuelas organizadas, que fomentan y propician las condiciones para el desarrollo del trabajo colaborativo, que les exigen en términos profesionales y no las escuelas que desprofesionaliza, a través por ejemplo de la entrega de planificaciones, o que no les permiten innovar ni aplicar lo aprendido en la universidad.

Clima laboral: las relaciones interpersonales y profesionales al centro de las experiencias de inserción laboral.

De manera transversal, los datos cualitativos permiten afirmar que el clima laboral es fundamental en los procesos de inserción laboral de las docentes noveles, incidiendo en la decisión de permanecer, moverse o desertar. Resulta interesante constatar que las primeras experiencias laborales tienden a ser percibidas de manera polar entre las participantes de la investigación. Así, un mal clima lleva a los docentes a tener problemas de salud mental, poca motivación por la educación y por asistir a la escuela e incluso cuestionamientos a su continuidad en el trabajo en aula, lo que desata crisis vocacionales. Al analizar por tramo de acreditación del programa de egreso no se observan diferencias, lo que tiene sentido, dado que el clima laboral, de acuerdo con las entrevistadas, se vincula con las relaciones entre docentes, directivos, estudiantes y apoderados que se van configurando la cultura escolar de los centros.

(...) el clima yo creo que es fundamental, sobre todo, como decía Anastasia, con el tema de las complicaciones que vive uno diariamente, se te llueve la sala, los niños tienen problemas. Hay que abordar un montón de temas dentro de una sala de clases, sobre todo cuando uno es profesor jefe, y todo se hace mucho más ameno cuando uno está bien acompañado, cuando los directivos se preocupan realmente de los trabajadores, los profesores como que acompañan dentro de lo que uno vive y no critican, no juzgan. Yo siento que cuando uno está en un buen clima, en un buen ambiente, siempre va a querer permanecer ahí, porque, además, dentro de nuestro rubro es súper difícil tener eso, siento que es un rubro más bien hostil. Entonces, cuando uno lo tiene, siempre va a querer permanecer, porque cuando eso no está, uno siempre sale arrancando. Al menos, yo he tenido la suerte de que me tocó un buen ambiente, y eso me ha hecho querer permanecer ahí. (Grupo focal, Universidad privada 2, tramo 2 acreditación, RM)

Ahora, al analizar el clima laboral, las docentes destacan, más que la dependencia y el nivel de vulnerabilidad de las escuelas, el rol fundamental de los directivos en propiciar un buen clima, que guarda relación con promover e institucionalizar espacios de colaboración, reflexión y participación de la comunidad educativa. En este sentido, el rol del equipo directivo en la inserción laboral de las docentes noveles es clave, dado que espacios de colaboración contribuyen a generar soportes institucionales, al preocuparse de la inserción laboral en sus dis-

tintas dimensiones, desde cuestiones más burocráticas hasta aspectos sustantivos de la docencia en aula, que se traducen en acompañamiento de un par más avezado o de una persona del equipo directivo.

Eh... Y bueno, aquí el ambiente es como más agradable, igual hay, hay harto acompañamiento, la jefa de UTP, bueno, que ya no es jefa de UTP porque jubiló, eh (risas) la recuerdo con mucho cariño, porque, ella me aconsejó mucho desde el día uno, ya me explicaba cómo era el curso, cómo eran los apoderados. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 3 acreditación, RM)

Al contrario, las docentes noveles resienten el nulo acompañamiento de parte de directivos y la falta de institucionalización de espacios de colaboración y reflexión docente, dado que ello conlleva una inserción laboral sin soportes y que debe ser sorteada de manera individual. Las docentes se sienten solas en este tránsito al mundo del trabajo y es especialmente grave ante situaciones de violencia que experimentan de parte de distintos actores de la comunidad escolar. Predominan en esos casos las sensaciones de soledad, abandono y desprotección.

En el segundo, siento que hubo menos acompañamiento, eh, sobre todo con respecto a la seguridad de los docentes con respecto al trato que recibíamos de parte de los alumnos y de parte de los apoderados, como que asumían que todos los problemas que estaban dentro del aula y fuera del aula uno los tenía que solucionar, eh, como por si sola, porque eran tus problemas dentro del aula. Eh... A pesar de que fueran como algo transversal para todos los docentes que tuviéramos problemas con X o con X alumnos, sentían que los profesores teníamos que gestionar esos arreglos en vez de ellos interferir demasiado como directivos, lo cual a mí, fue una de las razones por las cuales dejé ese colegio finalmente, porque te dejaban sola. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 1 acreditación, RM)

Especialmente se destaca en los relatos de los docentes noveles, independiente del tramo de acreditación, que una buena relación con directivos se sustenta en una relación profesional, de apoyo e institucionalización del trabajo colaborativo, con lineamientos claros y conversaciones profesionales, que permitan la implementación de metodologías novedosas y actualizadas. Es interesante que para los docentes noveles es central dentro de su trabajo contar con un equipo directivo que entregue espacios de profesionalización, lo que muestra una actitud o intención de mejora y aprendizaje, que es fundamental en los

primeros años de ejercicio en los que se pone en juego lo aprendido en los programas de formación inicial relación a contextos reales de enseñanza. Este hallazgo es importante porque muestra el ímpetu y la profesionalización del rol, las docentes noveles tienen preocupaciones pedagógicas, y sus malas experiencias se producen por los ambientes hostiles en los que se desempeñan, con directivos que no lideran ni propician espacios colaborativos respetuosos.

Relación con otros docentes.

Dentro del clima laboral en las escuelas, la relación con los pares docentes es fundamental en la inserción laboral. Los datos cualitativos muestran dos tendencias relevantes en este sentido: apoyos entre pares institucionalizados, pero no enfocados en docentes noveles e informales, y relaciones conflictivas que usualmente tienen que ver con tensiones intergeneracionales: referidos a la edad y a la condición de noveles.

Las docentes noveles destacan positivamente las instancias de colaboración con colegas como la observación de clases, la conformación de red de docentes, el trabajo de co-docencia y con docentes que realizan clases paralelas. Estas formas de colaboración son parte de la cultura escolar de los centros educativos y no están diseñadas como formas específicas de apoyo a la inserción de las docentes noveles, pero en la práctica operan como soportes relevantes en las primeras experiencias laborales.

Apoyo, así como que tengan... una idea de apoyar a profes nuevos, no es mucho, porque en general el colegio es, por ejemplo, red de apoyo, no recuerdo bien como tiene el nombre. Pero, por ejemplo, tú te tienes que juntar con un grupo que tú te sientas cómodo de profesores. Y ellos, te pones de acuerdo con ellos, y ellos te van a visitar a ti una clase, pero con profesores que tú te sientas cómodo. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 1 acreditación, RM)

A lo mejor darle un poco más de importancia al trabajo colaborativo entre docentes en colegio, o sea, es como un elemento fundamental en todo sentido. Para insertarte en el mundo laboral, cuando uno viene recién entrando, para apoyarte cuando hay cosas que salen mal por ejemplo, para no sé, por darte nuevas ideas cuando no sabes qué hacer, creo que es súper importante eso, con docentes que a veces tienen más experiencia en ciertas cosas, o sea todos tenemos debilidad y fortaleza, entonces a mí me pasó mucho de que yo apoyé a muchas

profesoras en sus clases de matemática, porque no sabían cómo hacer cosas, entonces yo les enseñé a hacer muchas cosas y ellas a mí en el área del lenguaje que yo como que no se me ocurría nada, entonces a lo mejor si no hubiese sido por eso la historia sería diferente. Entonces creo que es importante ese trabajo colaborativo entre docentes, que esté ese ambiente de compañerismo y que el colegio a lo mejor eh... Se preocupe por generar eso. (Entrevista individual, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, Valparaíso)

Sin embargo, también se producen roces con colegas. Especialmente, se destacan dos situaciones que tienen que ver con la condición de noveles: por un lado, la no validación de sus propuestas y saberes profesionales y, por otro lado, una subestimación a la motivación y estrategias que buscan implementar las docentes noveles en las aulas, atribuida a la edad y años en el sistema educativo.

Pero sí me ha pasado en el colegio particular y en este municipal, que hay profesores que llevan mucha trayectoria en el mismo lugar, más de veinte años por ejemplo, y sí me ha pasado que no han criticado mi trabajo ni nada, pero sí, por solo por el hecho de que me veo más joven, me tratan como un estudiante más. Eso ha sido muy incómodo, porque en los dos casos, como soy nueva, yo, obviamente, no discuto y me quedo callada con los comentarios de la otra profe, pero sí ha pasado que otro profe me ha tenido que decir, así como, “oye, ubícate, ella es profesora también, no sé qué”. Ese tipo de conflicto es súper incómodo, porque, no sé, por ejemplo, inspectores me han pedido explicaciones de porqué tomo esa decisión pedagógica, de si los niños están en prueba porque necesito la, no sé, la pantalla o los computadores. O también me ha pasado que, por ejemplo, si UTP me dijo como, no sé, “en esta clase te vamos a ir observar la profe jefe...”, yo soy profe de asignatura de historia, entonces, la profe jefe dice: “ay, a ti, que eres joven, te tienen que acompañar para todos lados y no sé qué”. (Grupo focal, Universidad pública tradicional, tramo 2 acreditación, RM)

No se ve diferencia en este sentido, entre egresadas de instituciones de distintos tramos de acreditación. De manera transversal se valora la colaboración entre pares.

Relación con estudiantes.

Sin duda la relación con el estudiantado es un aspecto crucial en el ejercicio de la docencia, y para las docentes noveles es de alta relevancia ya

que se ponen en juego aspectos vocacionales y centrales para su labor como docentes. En la relación con el estudiantado se genera el sentido de realización al observar los aprendizajes y transformaciones producto de la labor de las docentes noveles. En sintonía con esto, también se destaca la relevancia del reconocimiento que realiza el estudiantado de manera explícita a sus funciones, expresadas de distintas maneras.

Los estudiantes, que a pesar de ser personas privadas de libertad, reconocen mucho la labor docente y yo siento que es algo que no pasa con la educación a niños, es como el tema de la valoración que a uno le dan como profesor. Porque cuando uno hace clases, los chiquillos te demuestran que hiciste una buena clase, te lo dicen, como que no tienen estas trabas de, de, pucha, ¿Le digo o no?, porque... Como la mayoría son personas más adultas que uno, no, no les da vergüenza comentarles cosas, eso. Es como muy bueno trabajar al menos ahí y yo siento que sí influye mucho todos estos aspectos para poder uno decidir si quiere o no quiere seguir en un establecimiento. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

También emerge en esta caracterización de la relación con el estudiantado una mirada más maternal y de cuidados, que implica también aspectos vocacionales y de responsabilidad hacia el bienestar y aprendizaje de este grupo. En este sentido, se vincula con el carácter feminizado de la profesión y la asociación entre género femenino y labores de cuidado. Al contrario, en aspectos más negativos de la relación con el estudiantado los datos cualitativos muestran dificultades para ejercer labores de enseñanza por falta de motivación o disposición del estudiantado; las complejidades del trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales y la poca preparación recibida para enfrentarlas; y las situaciones de violencia vividas en el aula y con las familias.

Yo de los casi cuatro años que llevo, las cuatro generaciones yo siento que van empeorando como en actitud, en enfrentamiento con los profes, porque ellos se enfrentan a uno y yo siento que eso en algún momento a mí me va a ganar. A mí me va a ganar, y yo voy a preferir mi estado emocional, mi bienestar a estar en el aula. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

Una diferencia entre tramos de acreditación, pero que está más vinculada con el origen social de las docentes, es la sensación de inadecuación por enfrentarse a un estudiantado de mayor NSE; cuestión que no aparece en los tramos 2 y 3.

Sin embargo, yo no me adaptaba tanto al tipo de estudiante que... Que había en este colegio, porque eran estudiantes con familias de mucho poder adquisitivo, entonces sus personalidades como que me chocaban un poco, entonces me costó un poco adaptarme a ellos, que también fue uno de los motivos por los cuales quise dejar. (Entrevista individual 1, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

Relación con apoderados.

En general, las docentes noveles, desde antes de egresar e iniciarse en la docencia, tienen temor a enfrentarse con los apoderados en sus primeras experiencias laborales. Una vez en el ejercicio de sus funciones y, específicamente, en sus labores como profesoras jefe indican que una de las grandes dificultades de su rol tiene que ver con la relación con los apoderados: relatan tratos agresivos como amenazas de golpes y de denuncias, gritos, entre otras acciones.

(...) lo que sí me, sí a veces me hace como un poco dudar, es lo que comentaba recién la Domi, que son los apoderados, yo trabajo en un colegio que los papás, son un gran tema, en todos los ciclos, o sea, de verdad que los apoderados son muy desgastantes, lamentablemente, yo no sé por qué se da, pero en este colegio es mucho amenaza de denuncia, si no me dan una solución, te voy a denunciar, o sea, yo en lo que va del año ya he recibido tres amenazas de denuncias, que finalmente terminan en disculpas, pero, de todas formas te desgastan emocionalmente. Eso es lo que a mí en este momento sí me hace igual pensar ¿me cambio de colegio o no me cambio? pero en realidad tengo un muy buen ambiente laboral, solo es el tema de los apoderados. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

Junto con lo anterior, también se señala que existe una desvalorización de su rol profesional, lo que se expresa en un cuestionamiento de sus decisiones y prácticas. Esta desvalorización se ve acrecentada porque son docentes noveles. Este es un factor que incide en una mayor disposición a la movilidad.

Como el no saber manejar situaciones, porque hay apoderados que son súper agresivos o a mí, por ejemplo, me veían súper chica trabajando y de hecho a mí una vez me dijeron, así como “¿y tú eres la profesora?”, así como “¿cuántos años tienes?”. Entonces como que te menosprecien un poco, porque nos ven sin experiencia. Entonces te ven como que no sabes mucho o ellos se intentan como poner sobre

uno, como que uno no sabe nada. Eso fue lo que yo viví en mi primer año de trabajo, eso sentí y ahí se volvió como un temor, porque igual la universidad te pinta todo súper lindo. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 1 acreditación, Valparaíso)

Desde la perspectiva de las docentes noveles, existirían diferencias en la relación con los apoderados considerando la dependencia del establecimiento educacional. En escuelas privadas habría un trato más clientelar y las exigencias se alinean con ese tipo de relación, pues los apoderados están pagando por un servicio, lo que conlleva una mirada que desprofesionaliza la función docente. Por otro lado, en contextos más vulnerables, se destaca, por una parte, el agradecimiento y el mayor respeto por la labor docente y, por otra parte, también la falta de relación con los apoderados, pues tendrían una relación de menor intensidad con la escuela producto de sus exigentes y precarias condiciones laborales. Sin embargo, se destaca la presencia de situaciones de violencia en todos los contextos.

Sí, son súper más ausentes, tratan de justificar mucho lo... lo que hacen. Por ejemplo, una niña, eh, son muy responsables, pero siempre están como más ausentes. Todo es como por WhatsApp, por correo. Si tú los citas es muy difícil que ellos lleguen, porque desde los trabajos que ellos tienen, por ser extranjeros también, no les permiten faltar. Ni porque nosotros les mandemos una comunicación, ni mandemos un comunicado oficial para que el trabajador lo vea. (...) pero son apoderados que están atentos, pero a la vez no. Tienen como su distanciamiento con el colegio, pero es por eso. (Entrevista individual, Universidad privada 2, tramo 2 acreditación, RM)

Entonces, las entrevistas con apoderados eran terribles y sabemos, o sea, se sabe cómo por, por el mundo profesores, desde que uno empieza a estudiar, que el apoderado en un colegio particular pagado es mucho más prepotente que en un colegio particular subvencionado o municipal. En general, los apoderados de los otros colegios entienden el sacrificio que hace uno como profesor, te escuchan, te ponen atención, lo he vivido, yo he trabajado de todo. Ehm... En cambio, en un particular pagado: “Es que yo te pago para que tú eduques a mi hijo y mira, no ha cambiado” Y es como eh... (risas) “No hago magia yo”, en fin. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 3 acreditación, RM)

De manera transversal, se destaca la escasa, deficiente o nula preparación de la universidad para tratar con adultos, y específicamente

con apoderados. De igual modo, las docentes egresadas de programas de alta acreditación dan cuenta en mayor medida de diversas estrategias desplegadas para tratar con apoderados, basadas en su confianza y en su rol profesional.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente y su incidencia en las primeras experiencias laborales: ¿qué hay más allá de la carrera docente?

El SDPD para los docentes noveles es más bien desconocido como sistema con diversos componentes que operar de manera articulada, más bien existe un conocimiento parcial de éste, y vinculado especialmente a la carrera docente.

Los docentes destacan que en la universidad, independiente del tramo de acreditación, se les informó específicamente sobre la carrera docente, los tramos de sueldo y las evaluaciones asociadas a través de talleres o charlas. Al egresar y buscar empleo, la carrera docente no opera como un incentivo para ingresar a escuelas públicas o subvencionadas adheridas. Sin embargo, a medida que se insertan en el mundo laboral, de manera procesual, van considerando relevante el que los establecimientos estén adscritos a la carrera docente, dado que se refleja en una mayor remuneración y en la posibilidad de ir incrementando su sueldo.

Sí bueno, yo recuerdo que nos llamaron a una charla específica de ese tema, incluso yo recuerdo que nos enseñaron a cómo sacar nuestro cálculo del, del sueldo que lo que eran las horas, que lo que era el BRP, pero todo así. Yo recuerdo que fue una charla muy larga, pero, que fue de mucha ayuda porque todos, yo creo, salimos a buscar trabajo muy informados después de esa charla. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 1 acreditación, RM)

En línea con lo anterior, los programas formativos, de acuerdo con las participantes, adecuaron sus formas de evaluación a unas similares a las que deberán enfrentar en el marco de la carrera docente. Por lo mismo, declaran sentirse preparadas para rendir estas evaluaciones, especialmente en lo referente al desarrollo del portafolio.

(...) bueno en mi caso si nos informaron sobre este proceso. E incluso, bueno, sobre todo en las prácticas ya más como en mi cuarta, quinta práctica más o menos el foco fue aprender a hacer portafolio, aprender a eh, como, como hacer, como prepararte digamos para ese

proceso que es la carrera docente en la universidad. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

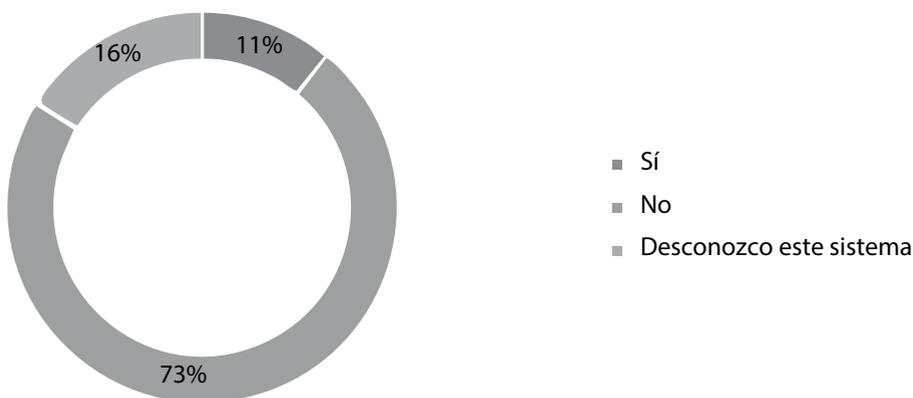
Los docentes noveles tienen una mirada crítica respecto de estas evaluaciones, que revelaría una cierta desconfianza y una desvalorización de la profesión docente y sería la única carrera sometida a este tipo de evaluaciones. Sobre lo mismo, cabe destacar que no existe una negativa a la evaluación en sí misma, no cuando es con fines de mejora, ofreciendo retroalimentación oportuna para mejorar aspectos deficientes. Por otro lado, algunas muestran una mirada más estratégica: esperar a tener unos años más de experiencia para evaluarse, debido al modo en el que está diseñada la carrera docente: para subir de tramo y de sueldo deben cumplir con una cantidad de años en ejercicio, por lo que si obtienen buenos resultados en las evaluaciones (prueba de conocimiento y portafolio) no podrán subir de tramo porque no cumplen con los años requeridos para ello.

Eh... Para que me voy a evaluar si vengo saliendo de la Universidad, viví en evaluaciones todos los años de mi Universidad, como: “¡Déjenme en paz! Déjenme aprender un rato como de la experiencia”, porque, además, no sé, yo encuentro que la evaluación docente, sí, es buena como para ir viendo que los profesores estén actualizados, ¡pero una vez que ya llevai diez años trabajando! No dos... (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

Sobre las otras dimensiones del SDPD, los docentes noveles manejan escasa información. En su gran mayoría, no tienen conocimiento sobre el sistema de mentorías en el marco del SDPD. Por lo mismo, no han postulado ni accedido a este programa. Aunque de haber tenido conocimiento sobre las mentorías, señalan una disposición a acceder a ellas para mejorar en sus prácticas docentes y ganar seguridad en sus primeras experiencias laborales.

El Gráfico 32 permite complementar esta información. Los datos cuantitativos evidencian que un 73% no participó del sistema de mentorías que ofrece el CPEIP y un 16% desconoce por completo ese sistema.

Gráfico 32. Participación en mentorías SDPD en el marco del CPEIP



Fuente: Elaboración propia.

Solo una egresada de las entrevistadas ha accedido al sistema de mentorías. Destaca de manera muy positiva el sistema de mentorías, pues le ha permitido tener una mentora que la acompaña y apoya en distintos aspectos: estrategias de enseñanza, inicio y cierre de clase, entre otros ámbitos. Dos aspectos son relevantes de esta experiencia. En primer lugar, la docente novel trabaja en educación de adultos en contexto de encierro, por lo que se enfrenta a un ambiente laboral poco tradicional para docentes de educación básica, y por lo tanto para el que se sentía menos preparada. En ese sentido, la docente mentora la ha apoyado en un área en específico que necesitaba reforzar. En segundo lugar, la mentoría le ha permitido obtener mayor seguridad en sí misma, en sus saberes y en su desempeño en el aula.

Pero yo creo que igual gracias a la mentoría como que me ha, como que he agarrado más confianza frente a cuando me paro frente a los chiquillos y hago la clase, porque yo sé que la estoy haciendo bien, porque he estudiado cinco años para hacer las cosas bien, así que... El año pasado yo no lo sentía tan así. Este año sí me siento más segura y, también, yo creo que eso los estudiantes lo sienten, sobre todo los que a una ya la conocen del año pasado hasta ahora. (Entrevista individual 2, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

Respecto del perfeccionamiento al que pueden acceder, existe escaso conocimiento sobre las opciones que entrega el SDPD o se encuentran poco alineadas con los intereses de formación de los docentes.

III.3.2. La entrada a la escuela: primeras experiencias laborales

Procesos de selección y el peso del prestigio de la universidad.

Los procesos de selección en escuelas varían en función del perfil y público al que reciben. Por ejemplo y, según entrevistas realizadas, escuelas con un foco más academicista valoran la mención de las docentes noveles y conocimientos disciplinares y didácticos. En cambio, escuelas de mayor NSE exigen inglés, o en otros casos, con proyectos educativos alternativos, habilidades que no necesariamente se desarrollan en la FID: como competencias artísticas y ciertos rasgos de personalidad.

En cambio, en el segundo yo creo que valoraron mucho más el trabajo colaborativo, y todo como... Yo creo que se fijan más en la persona, me pasó que en el primer colegio miran mucho tu currículum, eh, y en el segundo, en el que estoy ahora, se preocupaban más de la persona, como de sentarse y escucharte, y hablarte, y cómo te desarrollé, ehm, por ejemplo en mi caso, que tenía una segunda carrera artística, entonces como que el colegio también tiene esta cosa un poco artística, ehm, entonces como que valoraron ese tipo de cosas. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 3 acreditación, RM)

Sobre la sofisticación de los procesos de selección, egresadas de programas con distinta acreditación relatan procesos complejos y extensos en los que deben realizar pruebas de conocimientos disciplinares, juego de roles ante situaciones complejas, pruebas y test psicológicos y entrevistas con distintas autoridades de las escuelas. Al respecto, cabe destacar que estos procesos, de acuerdo con las participantes, se dan tanto en escuelas particulares subvencionadas como particulares y municipales. A la inversa, las docentes noveles relatan también procesos de selección poco sofisticados y exigentes, lo que daría cuenta de que los centros educativos buscan cubrir rápidamente las plazas faltantes en un contexto de déficit de docentes. Así, una egresada relata el proceso de selección para ingresar a una escuela particular subvencionada gratuita de alta vulnerabilidad.

Bueno, primero entrevista con coordinación académica, también qué era lo que yo buscaba me pusieron en diferentes situaciones, por ejemplo, ya qué pasa si hay apoderados que no asisten, no se hacen presente, ¿qué harías tú?. Como casos hipotéticos. ¿Cómo me enfrentaría?. También observaron una de mis... tenía que enviar una planificación con anticipación y poder ejecutar una clase. Entonces, observaron una

clase, como era el manejo de grupo, el desarrollo, como era un inicio, un desarrollo, un cierre de una clase (...). También parte de ese proceso, fue tener entrevistas psicológicas. Eran dos psicólogos que hacían la entrevista y luego de eso como test psicológicos también. Y posterior tenían que tener una entrevista con la directora. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

Una cuestión interesante es que, independiente de los años de acreditación de los programas de pedagogía, existe una creencia transversal en las docentes noveles de que la universidad formadora es bien valorada por los empleadores. En este sentido, surge la interrogante respecto de las nuevas formas de prestigio que operan en el campo laboral en un contexto de masificación de la educación superior y de déficit de docentes.

Es que mi universidad igual, dentro de las privadas es una de las mejores, así que igual tiene un poco de relevancia. Por ejemplo, no sé, si tomamos a un alumno de otra universidad o también lo vemos con los alumnos en práctica, hay una diferencia igual de... de cómo hacer las cosas o en el nivel en el que están, porque puede ser de que dos sean de tercer año, pero no tengan como los mismos conocimientos y no tomen las mismas acciones. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 1 acreditación, Valparaíso)

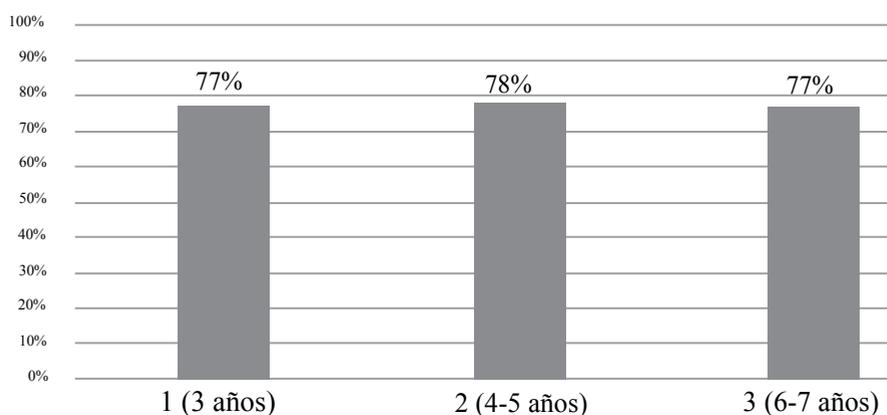
Finalmente, algunos aspectos que harían atractivo contratar a docentes noveles tiene que ver con la posibilidad de que las escuelas “moldeen” de acuerdo con sus necesidades y perfil. Por otro lado, también se señala que en escuelas que no están adscritas a la carrera docente se considera que al contratar a un docente novel se puede pagar un sueldo más bajo.

Acompañamiento: apoyos formales e informales en los procesos de inserción laboral.

Como ya se mencionó antes, en general, las docentes noveles reciben poco o escaso apoyo institucional en su inserción laboral, y más bien las entrevistas dan cuenta de apoyos informales, específicamente de colegas que los orientan en los distintos ámbitos del ejercicio profesional y de la inserción al trabajo: cómo completar el libro de clases, donde sentarse en la sala de profesores y cómo abordar situaciones problemáticas.

El mismo fenómeno se evidencia en los datos cuantitativos, en donde más del 75% de los egresados en todos los tramos de acreditación declaró no haber recibido mentorías o procesos de inducción al entrar a su primer trabajo (Gráfico 33).

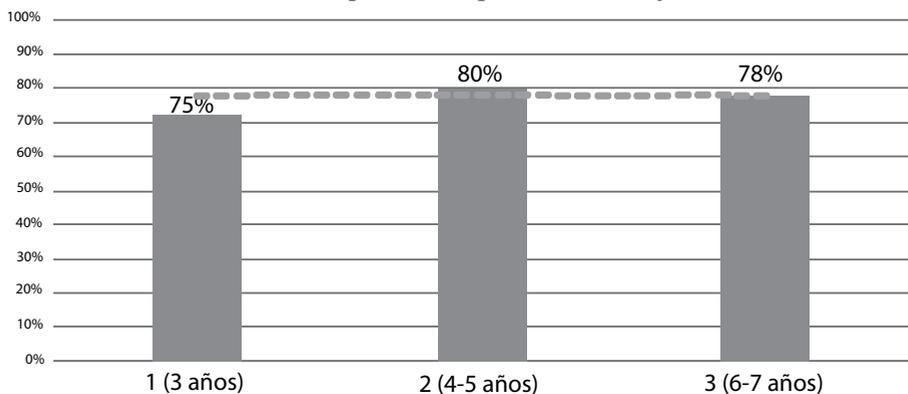
Gráfico 33. Mentorías por tramo de acreditación
¿Tuviste mentorías o participaste de procesos de inducción para docentes principiantes en tu establecimiento educacional?



Fuente: Elaboración propia. Se grafica solo respuesta "No". La línea discontinua corresponde al total de respuestas "No". Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Lo anterior resulta aún más crítico al considerar la evaluación que hacen aquellos egresados que sí tuvieron mentorías o procesos de inducción en sus escuelas, y que más del 75% las considera útiles o muy útiles. En este caso, son los egresados de carreras del tramo dos quienes presentan la mejor evaluación de los procesos de apoyo que tuvieron en su primera inserción laboral profesional (Gráfico 34).

Gráfico 34. Utilidad de mentorías según tramo de acreditación
¿Cuán útil consideras que fueron las mentorías o procesos de inducción de tu escuela para tu adaptación al trabajo?



Fuente: Elaboración propia. Se grafican las respuestas “Útil” y “Muy útil” de forma agregada. La línea discontinua corresponde al total de respuestas “Útil” y “Muy útil”. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Ahora bien, existen instancias más formalizadas de colaboración entre docentes que funcionan como apoyo en la inserción en las escuelas. Sin embargo, como se señaló más arriba, no están pensadas como un apoyo dirigido a docentes noveles, sí para quienes se incorporan al establecimiento o también como un modo de funcionamiento de la escuela.

Estrategias de adaptación.

En los procesos de inserción laboral, las docentes noveles despliegan una serie de estrategias para adaptarse a la cultura escolar de los establecimientos en los que se desempeñan. De manera transversal, se destaca el acercamiento a pares y directivos para preguntar acerca de cuestiones que no manejan, usualmente de tipo más administrativo: completar el libro, recursos disponibles, entre otros. Ahora bien, en egresadas de programas del tramo 2 y 3, que participaron de las entrevistas, destacan estrategias agenciales como solicitar de manera explícita un acompañamiento durante el primer año de experiencia laboral. No obstante, no aparecen como instancias institucionalizadas.

(...) sí, sí lo solían hacer, no con tanta frecuencia, pero yo al momento de entrevistarme yo sí pedí que por favor me acompañaran porque era mi primera experiencia laboral y yo quería estar bien preparada y

bueno y ellos accedieron. (Grupo focal, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

En docentes egresadas de carreras con 6 años de acreditación aparece con más fuerza el despliegue de estrategias de adaptación y con un énfasis particular: saber moverse en un nuevo escenario, asociado a mayor capital cultural y social. En este sentido, además de preguntar y solicitar acompañamiento, los docentes noveles señalan que hay que saber a quién preguntar y de qué manera hacerlo. Aspectos que remiten a saberes no dichos, lo que guarda relación con sus *habitus* y capitales incorporados.

Fue la coordinadora del programa de integración a observar las clases y dentro de estas retroalimentaciones de la observación de clase, eh, me dice así como: “No, te pasaste, estuvo súper bien, respetaste esto”, no, no, evaluaban por decir así o recompensaban según el marco de la buena enseñanza destacando lo que más llamaba la atención de la clase, y ella fue la que me acompañó en todo momento y me hizo esa parada de carro y me dijo: “Oye, tú eres parte de la escuela, lo has hecho súper bien, eh, te has insertado súper bien”, igual, tiene que ver con la independencia que uno tenga y que tan patudo por decirlo así, es, porque acá es un trabajo. O sea, uno se mete, y efectivamente va a tener ayuda porque somos novatos, pero también uno tiene que tener esta escurrida de ir moviéndose por aquí y por allá, preguntar, siempre con respeto. Y yo creo que esa actitud, fue súper positiva porque bueno tuve el acompañamiento de los colegas, los colegas son súper fusionados, tienen un aguante súper bueno y... Y tienen esa disposición de ayudar al otro. Así que, pero va, va en el uno tiene que entregarse para qué, para que también nos ayuden. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

Con todo, es relevante señalar que la única docente que accedió al programa de mentorías del CPEIP, por iniciativa propia, corresponde a una estudiante de una carrera acreditada por tres años.

III.3.3. Experiencias subjetivas en el primer trabajo

Sensaciones del primer trabajo: *saber si doy el ancho.*

De acuerdo con los datos cualitativos, las sensaciones en los primeros empleos de los docentes varían, incluso, se podría decir que dan cuenta de sensaciones extremas: muy positivas o muy negativas. En general, las buenas sensaciones en el empleo se relacionan con un buen clima laboral y, particularmente, con el acompañamiento recibido en el primer año de ejercicio, que es comprendido como un año clave, dado que se pone en juego lo aprendido en la universidad, es una prueba que moviliza temores y expectativas, y que deben superar para continuar en el ejercicio docente. Las sensaciones previas al ingreso al aula son de temor e incertidumbre ante el desempeño en el aula. Por ello, resulta vital contar con acompañamientos pedagógicos que impliquen la entrega de retroalimentación de su desempeño, aspectos por mejorar y bien logrados. Este acompañamiento provoca tranquilidad y seguridad en las docentes noveles.

La primera, donde duré seis días, fue bastante negativo porque estaba muy sola, me sentía, si bien mis compañeros igual me apoyaron bastante, eh, no me sentía tan apoyada o guiada para hacer mi primer trabajo. A diferencia de mi segundo trabajo, me acogieron muy bien, sobre todo las profesoras con años de experiencia, cosa que yo pensé que no iba a pasar. Y me acogieron muy bien, me enseñaron, me entregaron material, me dieron ideas, recomendaciones, entonces me sentía tan a gusto en ese lugar que decidí seguir y ahí es donde estoy todavía, y pretendo seguir durante mucho tiempo más. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

Bueno tenía el desafío de crear unidades por mi propia cuenta y ya sin la ayuda de un profesor mentor como era en la práctica, ya aquí era yo directa, solita, a hacer lo que tenía que hacer. Entonces quería hacerlo lo mejor posible, con el tiempo igual fui teniendo esto como feedback de, de la jefa de UTP que vendría siendo como esa profesora mentora que tenía en la práctica. El jefe de UTP en mi caso pasó a cumplir ese rol y, y... Fui teniendo la aprobación de ellos poh, así que fui tomando un poco más de confianza, de que, iba, iba bien, así que ahí ya me sentí como más eh... incluida, como ya, como que ya era parte de... Se fue el miedo. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, Valparaíso)

Por el contrario, las malas experiencias tienen relación con un

mal ambiente laboral, el poco espacio para innovar y con el escaso o nulo acompañamiento. Esto provoca que las docentes noveles se sientan desmotivadas, frustradas y tristes, generando, en algunos casos, crisis vocacionales. Esto hace que el primer año de ejercicio profesional sea aún más complejo de sortear para las docentes.

Me sentía súper frustrada (...) Yo creo que eso es como lo más característico de los dos años que estuve en ese colegio. Muy frustrada, como... Desmotivada en algunos momentos, eh... Porque sentía que... Avanzaba sola. No, no tenía un acompañamiento, pero sí sentía que dentro de mi aula las cosas funcionaban. Los niños aprendían, eh, los niños sentían interés, pude reconquistarlos con la habilidad de pensamiento científico en mi caso, o por el gusto con la lectura. Sentía que lo que yo estaba haciendo, dentro de mi curso, estaba funcionando y estaba fluyendo. (Entrevista individual, Universidad privada 2, tramo 2 acreditación, RM)

Yo no tuve mentorías, no tuve como profesores que me acompañaron o nada, nada, nada. O sea, fue como “aquí está tu curso, esta es tu sala, haz tus clases”. Pero eso. Igual hoy en día ya es un recuerdo. Ya no lo vivo de esa forma, obviamente, pero fue súper difícil. El primer año ejerciendo muy, muy complejo. (Grupo focal, Universidad privada 2, tramo 2 acreditación, RM)

No se observan diferencias por tramo de acreditación, pues las sensaciones están más bien dadas por los contextos en los que se insertan las docentes noveles. De manera transversal, quienes han recibido acompañamiento en su inserción laboral tienen sensaciones más satisfactorias con el trabajo y con su desempeño.

Satisfacción con el trabajo.

Los datos cualitativos muestran que las docentes noveles encuentran un sentido social al trabajo que realizan y que, más cotidianamente, el ejercicio en el aula es gratificante, especialmente cuando se dan ciertas condiciones, como tener la posibilidad de implementar clases innovadoras y con metodologías activas. En directa relación con lo anterior, observar el aprendizaje y recibir el reconocimiento del estudiantado contribuye de manera significativa a su sensación de satisfacción con el trabajo realizado.

A mí, o sea, me gusta mucho estar en el aula, así que, así decirte “no, quiero ser UTP” no, en realidad no, no me gusta eso. Me gusta mucho

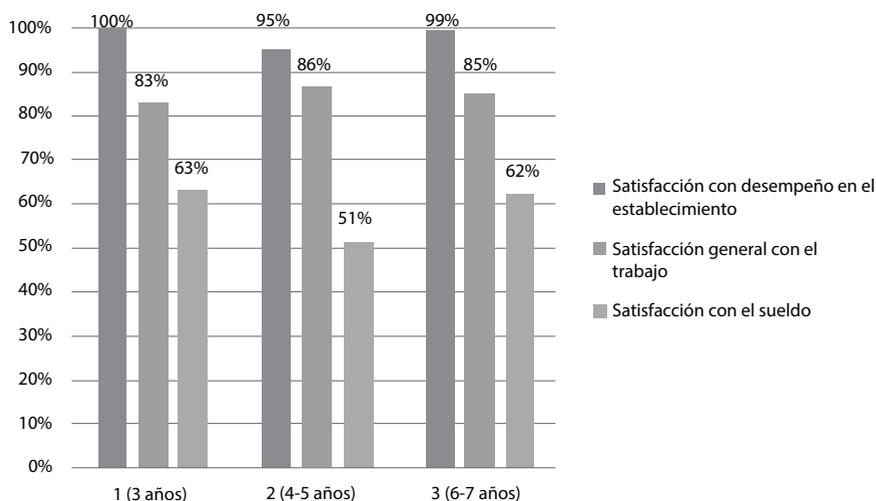
el aula y creo que voy a seguir ahí. Y me gusta mucho también estar siempre innovando, haciendo como cosas más didácticas, no tanto, así como de estar sentada y pizarra no, me gusta como mucho hacer cosas. Entonces de aquí a diez años más, no sé, yo creo, yo creo que voy a seguir siendo de aula, siempre, pero haciendo siempre muchas cosas innovadoras. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 1 acreditación, Valparaíso)

Los datos cualitativos no muestran diferencias entre egresados de distintos programas de pedagogía, más bien la satisfacción está dada por el contexto en el que se desempeñan, en el que intervienen los distintos actores de la comunidad escolar: otros docentes, directivos y estudiantes. Un buen clima y la oportunidad de desarrollar innovaciones educativas son aspectos claves para las docentes noveles en su labor. Esto evidencia el carácter profesionalizante de la labor, pues mientras los equipos directivos y la comunidad escolar confían en los saberes y apuestas de las docentes, aumenta la realización personal en el trabajo, cobra sentido el aprendizaje obtenido en la formación inicial ya que pueden ponerlo en práctica.

enamorada de este colegio. Ehm... hice mi práctica acá, tuve una de mis prácticas fue acá, que es el Subercaseaux College que está acá en San Miguel, ehm, es un colegio que trabaja bastante diferente al resto, cero tradicional. Trabajamos con el ABP, que es esto de aprendizaje basado en proyectos. (Entrevista individual, Universidad privada, tramo 3 acreditación, RM)

De manera complementaria, el nivel de satisfacción con el desempeño en el establecimiento (Gráfico 35) da cuenta de altos niveles para los tres tramos de análisis, especialmente en la satisfacción con el desempeño individual en la escuela. En la satisfacción con el trabajo en términos generales, la tendencia baja, pero permanece sobre el 80% de acuerdo en los tres tramos de análisis. Donde se evidencia el menor nivel de satisfacción es en los salarios. El tramo 1 y 3 tienen tendencias homogéneas, con un 63% y 62% respectivamente de acuerdo con estar satisfechos con el salario. En el caso del tramo 2, el 51% declaró estar satisfecho con el sueldo que recibe por su trabajo.

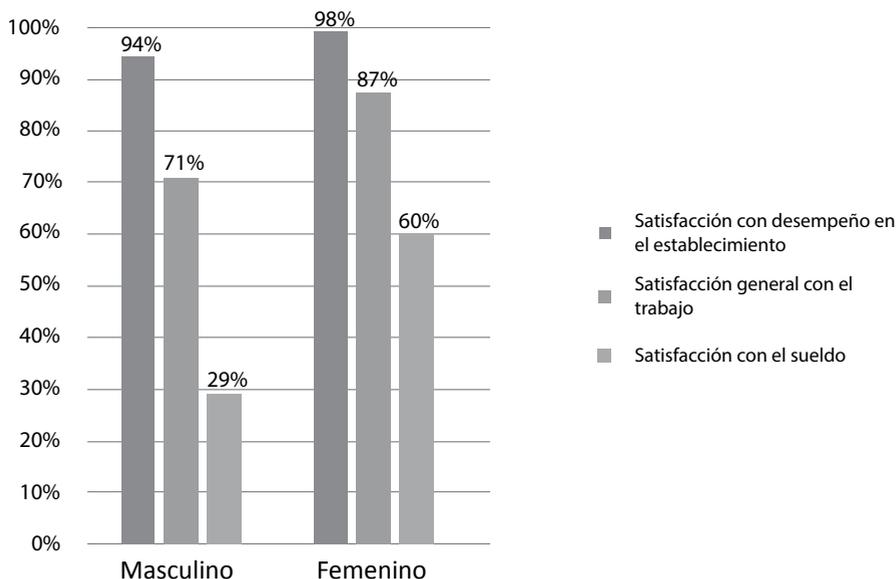
Gráfico 35. Nivel de satisfacción según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Se grafican sólo respuestas “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” de forma agregada. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Sin embargo, se observan importantes diferencias al separar las respuestas por género (Gráfico 36). En términos generales, las mujeres presentan mayores niveles de satisfacción en todos los ámbitos analizados: desempeño académico, trabajo general y salario. La mayor diferencia con el nivel de los hombres la encontramos en salario (31 puntos de diferencia) y trabajo en general (16 puntos de diferencia). Ahora bien, tanto hombres como mujeres mantienen la tendencia anterior de tener un alto nivel de satisfacción, con una disminución sostenida cuando se consideran elementos que no dependen de la acción de los docentes como el trabajo en general y el salario.

Gráfico 36. Nivel de satisfacción según género



Fuente: Elaboración propia. Se grafican sólo respuestas “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” de forma agregada. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

III.3.4. Disposición a la movilidad y deserción.

Disposición a la movilidad: mejores condiciones laborales y mayores desafíos profesionales.

En general, las docentes noveles muestran una alta rotación de establecimientos a pesar de sus escasos años en ejercicio. Diversos son los motivos de esta movilidad, aunque mayormente tienen que ver con la búsqueda de mejores condiciones laborales, como obtener una remuneración más alta y disminuir la carga de trabajo. Si bien en las primeras experiencias el sueldo no es identificado el factor más relevante sí lo es a medida que pasa el tiempo. A lo anterior, se suma la sobrecarga laboral como un aspecto considerado, pues se busca conciliar la vida laboral y familiar. Ahora, específicamente en los contextos altamente vulnerables se menciona la sobrecarga emocional que implica desarrollarse en estos espacios.

(...) lo mismo que dicen las chiquillas, o sea, tenemos que entender que uno tiene una vida personal y una vida familiar que a veces no

puede desarrollarse por lo que implica ser profesora. Entonces, uno tiene que dejar en la balanza también, o sea, si quiero trabajar aquí para poder tener otra vida, tiene que ser por pocas horas, y esas pocas horas no me alcanzan para poder mantenerme, por lo tanto, tengo que priorizar otras cosas. Yo, por ahora, con lo que tengo, no tengo mayores responsabilidades, no tengo hijos, no tengo como responsabilidades más allá, por lo tanto, me alcanza y yo vivo bien, vivo feliz y disfruto mucho lo que hago. (Grupo focal, Universidad pública tradicional, tramo 2 acreditación, RM)

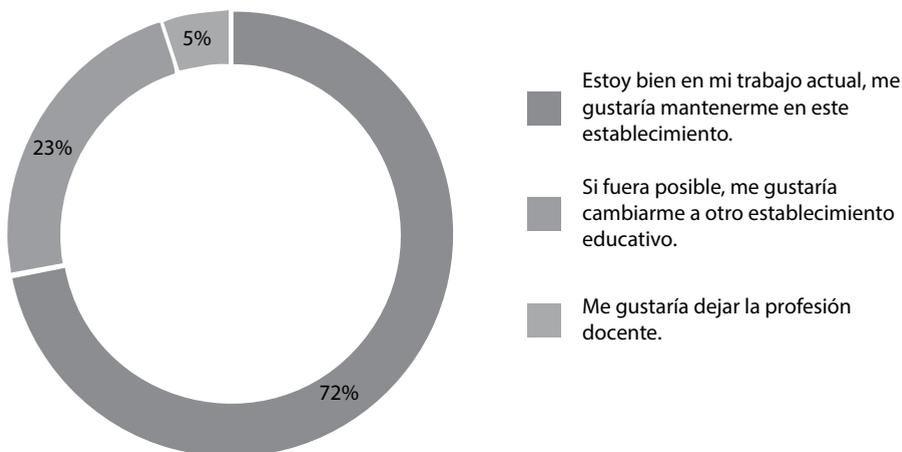
Junto con lo anterior, también el clima laboral es un factor que incide en la disposición a la movilidad, pues se buscan contextos de mayor colaboración y crecimiento.

Así que yo decidí salir de ahí solamente por comodidad, porque yo sentía que, al no estar cómoda, tampoco me estaba desempeñando como quisiera hacerlo, como que no me sentía tan motivada para trabajar ahí, lo cual no me pasaba, por ejemplo, en la cárcel, que yo llegaba contenta, les hacía clases a los chiquillos, como que estaba muy motivada por llevar cosas nuevas. Y no me pasaba allá. Entonces yo sentía que no era un entorno en el cual yo fuera como a crecer de forma profesional, no era como de mi agrado en realidad. Así que eso fue como el gatillante para decidir salir de ahí y, también, bueno, la otra parte era el sueldo, que no fue tan un detonante, pero también está como dentro de los motivos, porque sí me pagaban muy poco. (Entrevista individual 2, Universidad privada tradicional, tramo 1 acreditación, Maule)

De acuerdo con las entrevistas realizadas, las docentes noveles egresadas de carrera de mayor acreditación parecieran tener mayor intención de movilidad buscando mejores condiciones laborales. No así entre egresadas de programas de menor acreditación. En este sector aparece con más fuerza la posibilidad de moverse debido a la alta vulnerabilidad de los contextos en los que se desempeñan.

Desglosando la intención de movilidad en distintos grados, la información del Gráfico 37 da cuenta que una alta proporción de los participantes preferiría mantenerse en su trabajo actual (72%) mientras que un 23% preferiría, de ser posible, cambiar de establecimiento. Solo un 5% estuvo de acuerdo con la afirmación que indicaba querer dejar la profesión docente.

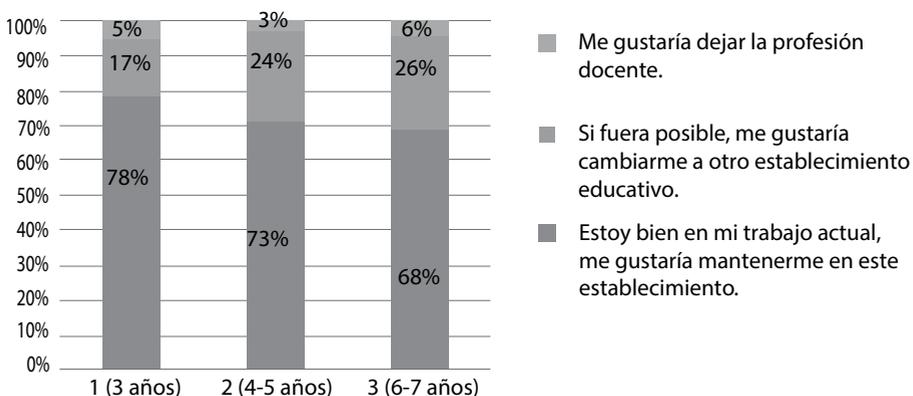
Gráfico 37. Disposición a la movilidad



Fuente: Elaboración propia

La disposición a la movilidad es mayor en egresados de carreras acreditadas del tramo 3, tendencia que comparte con aquellas del tramo 2 (26% y 24% respectivamente). La menor intención de movilidad la presentaban los egresados de carreras acreditadas del tramo 1 (Gráfico 38).

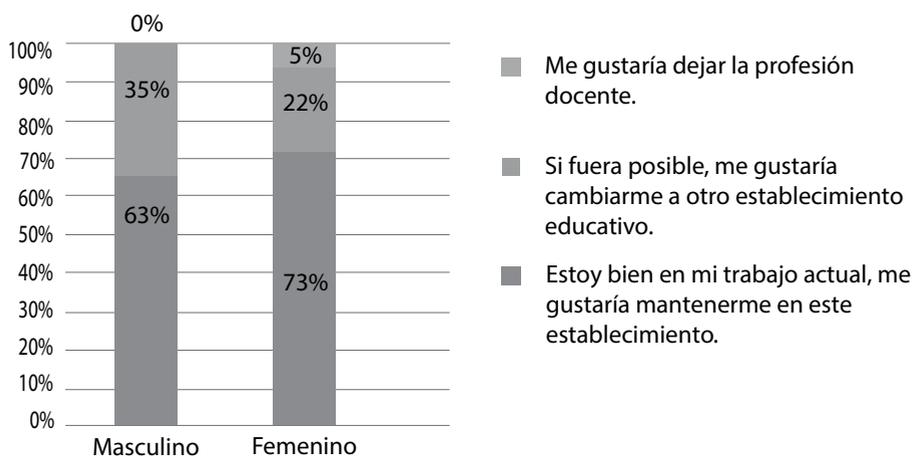
Gráfico 38. Disposición a la movilidad según tramos de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Las diferencias por género también reflejan tendencias importantes. En el Gráfico 39 vemos que son los hombres los que tienen una mayor intención de movilidad (35%), mientras que el pequeño porcentaje de egresados que declararon querer dejar el trabajo en aula fueron principalmente mujeres. Al considerar estos datos de forma agregada, un 27% de las mujeres que participaron de la encuesta se cambiarían de establecimiento si pudieran o dejarían en trabajo docente.

Gráfico 39. Disposición a la movilidad según género



Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

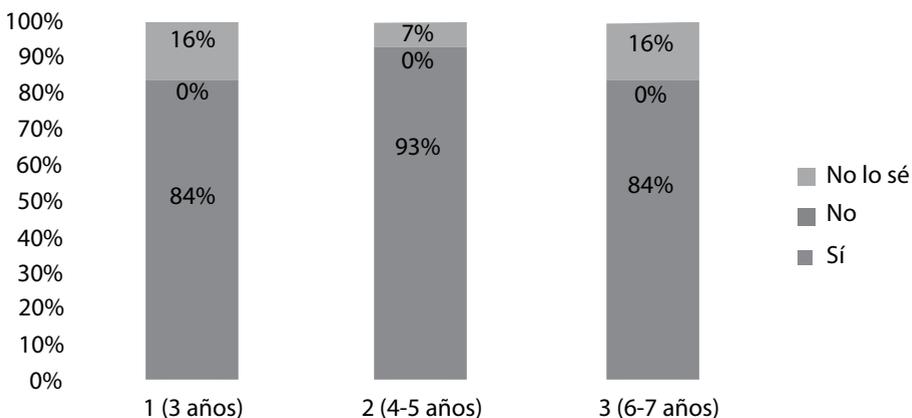
Un segundo aspecto considerado para la movilidad de parte de las docentes noveles tiene que ver con la falta de desafíos profesionales en los centros educativos en los que se desempeñan durante sus primeras experiencias laborales. Al respecto, llama la atención que entre el grupo de egresadas de programas de mayor acreditación (tramo 2 y 3), las proyecciones apuntan a asumir cargos directivos y a desempeñarse en contextos universitarios, específicamente, en la formación inicial docente.

Pero con miras a estudiar algo más, o sea, a perfeccionarme ya sea, no sé poh, en un liderazgo directivo, eh, que tenga que ver con, con por ejemplo la gestión que realiza un jefe de UTP, o a lo mejor, me iría por lo que es mi sueño, que es la didáctica. Me iría por ahí si se da la, la oportunidad. Eh... como que no me veo a lo mejor trabajando tantos años en el, en el aula, creo que me gusta más el trabajo con los pares que el trabajo a lo mejor con los niños. (Entrevista individual, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, Valparaíso)

Eh, bueno, la verdad es que, eh, hace dos años cuando estaba en mi primer año ya ejerciendo la carrera, ehm, me entró como este bichito de: “ Ok, yo puedo ser un agente de cambio en lo que es mi aula”, pero también tengo esta idea de que si uno forma a los futuros profesores, también puede generar uno como profesor mayor impacto, porque al final tú le vas a entregar esta herramienta, todo este amor y vocación, tú después se los puedes contagiar a otros profes y que esos profes vayan contagiando ese amor a los estudiantes y respecto a eso, sí estoy muy interesada en hacer un magíster en evaluación y currículum, de forma que yo pueda en un futuro quizás ser profesora que supervisa prácticas profesionales o estar en el área de evaluación que me gusta mucho. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

En esa misma línea, más del 84% de los encuestados, en todos los tramos de acreditación, declararon estar interesados en seguir estudiando a futuro (Gráfico 40). Los egresados del tramo 2 son los que presentan el mayor interés en seguir una formación adicional.

Gráfico 40. Interés por estudiar a futuro ¿Te gustaría seguir estudiando a futuro?

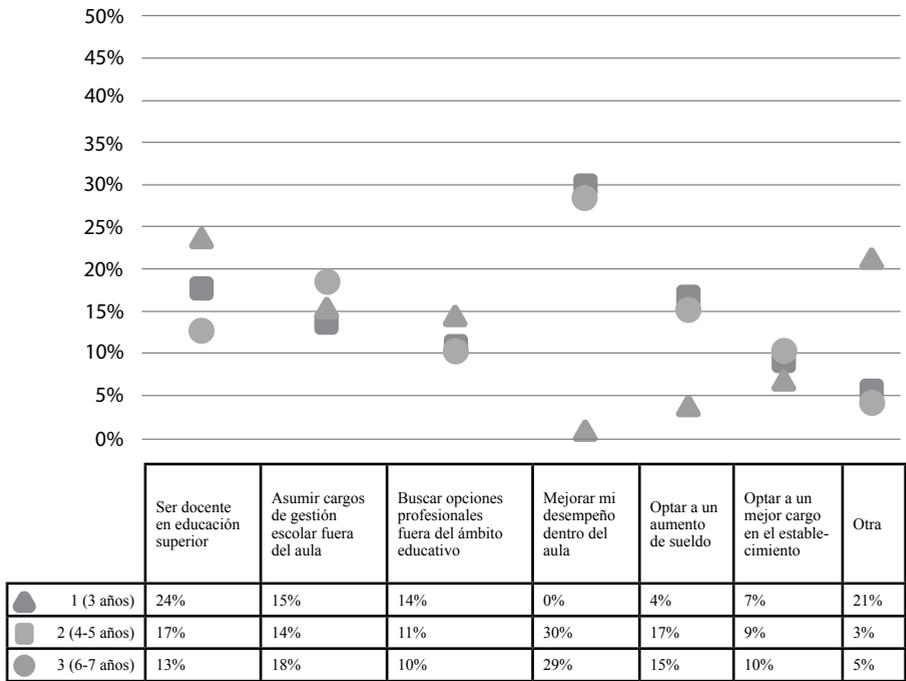


Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Considerando los datos presentados por el Gráfico 41, vemos que los egresados del tramo 1 tienen interés en seguir estudiando principalmente para ser docente de educación superior y mejorar el desempeño dentro del aula, ambos con un 22%. Enseguida, destaca también el interés por asumir cargos fuera del aula (18%), tendencia compartida

con el tramo 3, y optar a un aumento de sueldo (16%). En el tramo 2, el principal motivo para seguir estudiando es mejorar el desempeño dentro del aula (30%), y en menor medida, ser docente de educación superior y optar a un mejor sueldo con proporciones similares (17%). Mejorar el desempeño dentro del aula también es el motivo más relevante para egresados de carreras del tramo 3 (29%) seguido por el interés en asumir cargos de gestión fuera del aula (18%). Para todos los tramos, mejorar el desempeño en el aula aparece como el principal motivo para seguir estudios y especializaciones posteriores al egreso. Por el contrario, y con poca distancia entre tramos, el buscar opciones profesionales fuera del ámbito educativo o un mejor cargo en el establecimiento en el que se trabaja aparecen como motivos de menor peso.

Gráfico 41. Motivos para seguir estudiando según tramo de acreditación



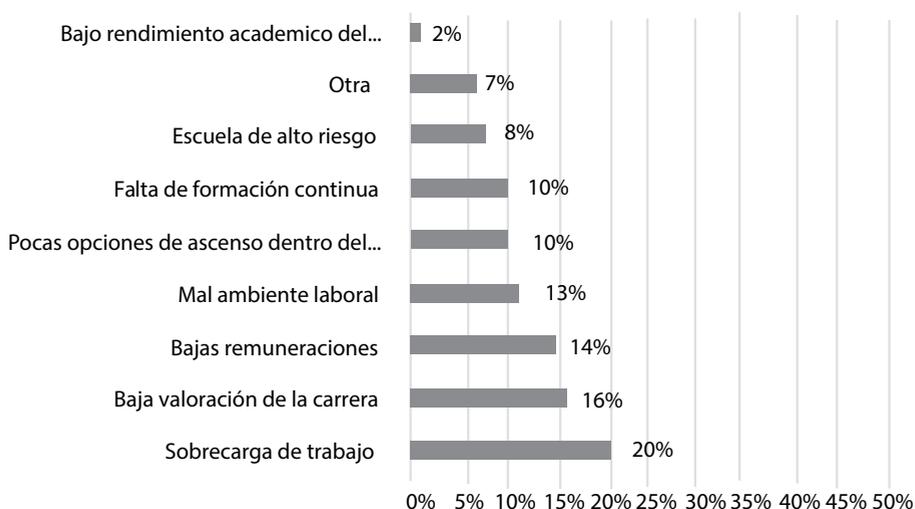
Fuente: Elaboración propia. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Otro de los tópicos que emergen para cambiarse apunta a lo relacionado con el tipo de contrato. Las razones para cambiarse de establecimiento, como se mencionó, tienen que ver con la no renovación de los contratos a plazo fijo.

Salida del aula: factores influyentes.

Respecto de la salida del aula, en las entrevistas las docentes noveles destacan razones que apuntan al agobio laboral, la desvalorización de la profesión docente, los bajos salarios y los contextos de violencia que se viven en las escuelas, en particular, en la relación con apoderados y estudiantes. Por ejemplo, al explorar el Gráfico 42 sobre las razones de la disposición a la movilidad o dejar la docencia, un 20% destacó que lo haría por sobrecarga laboral, seguido de la baja valoración de la carrera, bajas remuneraciones y mal ambiente laboral.

Gráfico 42. Motivos de disposición a la movilidad o dejar profesión docente



Fuente: Elaboración propia. Pregunta de respuesta múltiple N=148. Solo quienes respondieron “Me gustaría dejar la profesión docente” y “Si fuera posible, me gustaría cambiarme de establecimiento”. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Asimismo, en los relatos cualitativos emergen con fuerza los mismos motivos para dejar el trabajo en el aula: el agobio laboral y administrativo, y la baja remuneración recibida por un trabajo altamente exigente. Estos son aspectos más estructurales de la profesión docente y son factores históricos que inciden en la decisión de dejar el aula.

Al menos para mí, esto de que no valoran la carrera, no valoran el rol que tiene un docente, desde la parte económica hasta que llegan a criticar por todo lo que hacemos. Básicamente que cualquiera pudiera ser profesor, profesora. Entonces además que es mucha pega, porque eso es lo que yo siempre discuto, en realidad igual siento que en el fondo estoy un poco resentida que quizás en algunos trabajos dejan su pega ahí en el trabajo y se queda allá y como profe pocas veces uno deja la pega en la escuela, si bien entiendo que es parte quizás del trabajo y todo, pero no siento que la gente lo valore o lo reconozca, el sistema tampoco lo hace ni siquiera económicamente, entonces yo creo que con razón hay muchos que ya dejan de trabajar en esto o buscan como por otros por otros rubros también. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

A lo anterior se agrega que dentro de los principales problemas identificados en las entrevistas está la conflictiva relación con apoderados, quienes cuestionan la labor profesional de las docentes. Esto último también se destaca en relación a los estudiantes, quienes en algunos casos también ejercen violencia contra los docentes.

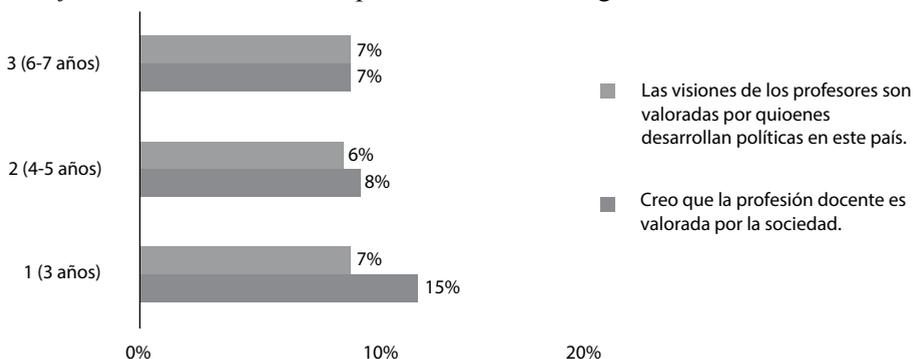
Creo que puede ser por la desvalorización docente. Yo en el colegio que estuve, que era solo media, pasaba mucho que llegaban papás a pegarle a los profes, y que muchas veces los mismos directivos como que, no sé, a mí, por ejemplo, me pasó con un estudiante que hubo como un malentendido, y los papás vinieron directamente a agredirme, y el directivo como que les dijo “tranquilos, que yo voy a hacer que la profesora les pida disculpas y va a quedar todo ahí”, y yo así como, “no, pero ¿por qué?, si aquí el error lo están cometiendo ellos, no yo”. Entonces al final pasa mucho que uno se ve desvalorado dentro de la profesión, que muchas veces te critican o te cuestionan tus conocimientos siendo que uno también estudió para esto, claro, hay que dar la evaluación cada cuatro años, pero yo no veo que un ingeniero lo haga. (Grupo focal, Universidad privada, tramo 3 acreditación, RM).

Las situaciones de violencia vividas por parte de las docentes noveles se enmarcan en un problema más amplio y de larga data, que tiene que ver con la desvalorización de su quehacer profesional, que implica entre otras cosas la falta de protección a nivel institucional. Existe una sensación de abandono y soledad de parte de las docentes.

Yo encuentro que la carrera docente está, tan menospreciada, que estamos tan, eh, poco valorados, tan poco apoyados, que si pasa alguna situación, eh, ya sea con apoderado, o sea, principalmente con apoderado, eh, no tienes ningún respaldo, o sea, es el apoderado el que tiene la razón, que puede llegar incluso a agredirte físicamente. Y, y tú no puedes hacer nada, porque si tú devuelves eso, ya es como el golpe, digo yo, ya es como una riña y sales peor tú. Entonces, estamos tan poco, tan poco apoyados, ehm, que sí, uno se cuestiona, se cuestiona. (Grupo focal, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

Efectivamente, la percepción que tienen los egresados de la valoración de la profesión es significativamente baja en todos los tramos de análisis (Gráfico 43). La percepción de la buena valoración de la profesión docente en la sociedad alcanza solo un 7% de acuerdo en egresados del tramo 3, y un 8% en tramo 2. Destaca la diferencia que tiene el tramo 1 en esta tendencia, con el doble de proporción (15%). La percepción sobre la valoración de la visión de los docentes en la elaboración de políticas públicas es igualmente baja en todos los tramos, sin superar el 7% de acuerdo.

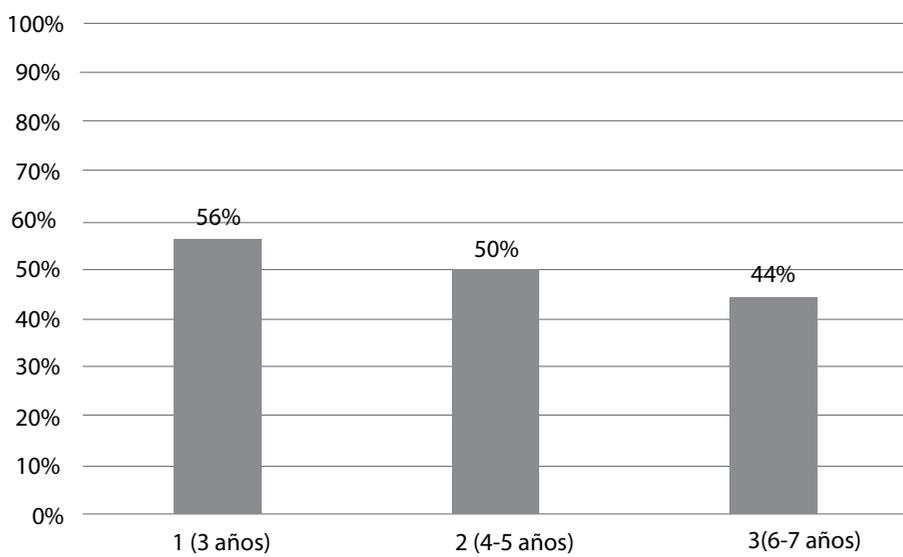
Gráfico 43. Valoración de la profesión docente según tramo de acreditación



Fuente Elaboración propia. Se grafican sólo respuestas “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” de forma agregada. 100% en cada afirmación. Valor p del chi-cuadrado es menor a 0,05. Correlación sí es estadísticamente significativa.

En contraste a lo anterior, en el Gráfico 44 se observa un alto nivel de acuerdo con la posibilidad que tienen los docentes para influir en la política educativa, siendo más importante esta tendencia en el tramo 1 (56%) y menor en el tramo 3 (44%).

Gráfico 44. Acuerdo con afirmación sobre influencia en política educativa según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Se grafican sólo respuestas “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” de forma agregada. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

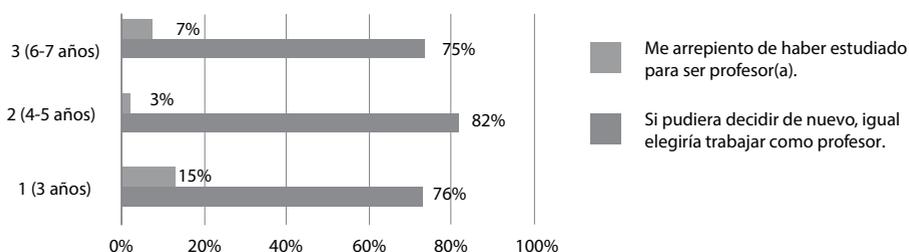
Finalmente, si bien los datos cualitativos y cuantitativos muestran una baja proporción de docentes con intenciones de dejar el trabajo en aula, en las entrevistas y grupos focales aparece como una posibilidad no lejana, lo que da cuenta de una fragilidad laboral y profesional. Dejar la docencia no es una decisión sencilla, aquellas docentes que lo han hecho señalan que los gatillantes principales de su decisión fueron las malas experiencias vividas en sus primeros empleos.

La evidencia producida da cuenta que las razones de deserción son compartidas transversalmente, y no se distinguen diferencias en cuanto a los programas y años de acreditación de las instituciones donde fueron formados. En este sentido, las problemáticas gatilladoras de deserción profesional tienden a ser percibidas de una manera más o menos homogéneas y están relacionadas con las condiciones de trabajo principalmente y la valoración social de la profesión.

III.3.5. Proceso de formación de la vocación docente.

Otra de las dimensiones que se abordaron en el estudio es el proceso de construcción de las identidades profesionales de las/os docentes noveles. Al respecto, la encuesta revela que los niveles de arrepentimiento por haber estudiado la carrera son significativamente bajos en todos los tramos (Gráfico 45). Es importante mencionar que el tramo 1 presenta el nivel más alto de arrepentimiento con un 15%. Sobre el nivel de acuerdo con la afirmación “Volvería a elegir trabajar como profesor”, existe un nivel de acuerdo por sobre el 75% para todos los tramos, siendo el más alto el tramo 2 (82%).

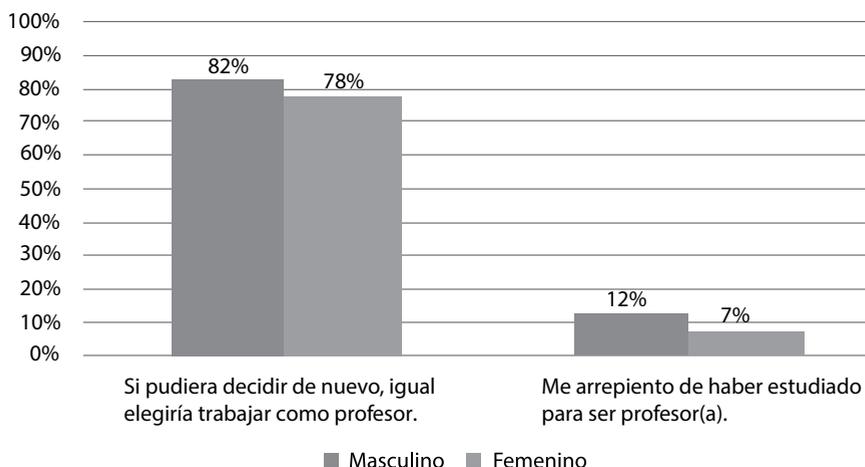
Gráfico 45. Vocación docente según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Se grafican solo respuestas “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” de forma agregada. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Al comparar lo que en términos cuantitativos denominamos “vocación docente” según género (Gráfico 46), se observa que son los hombres los que presentan mayor acuerdo con la afirmación sobre volver a elegir la carrera. Sin embargo, presentan también un mayor nivel de arrepentimiento que las mujeres.

Gráfico 46. Vocación docente según género



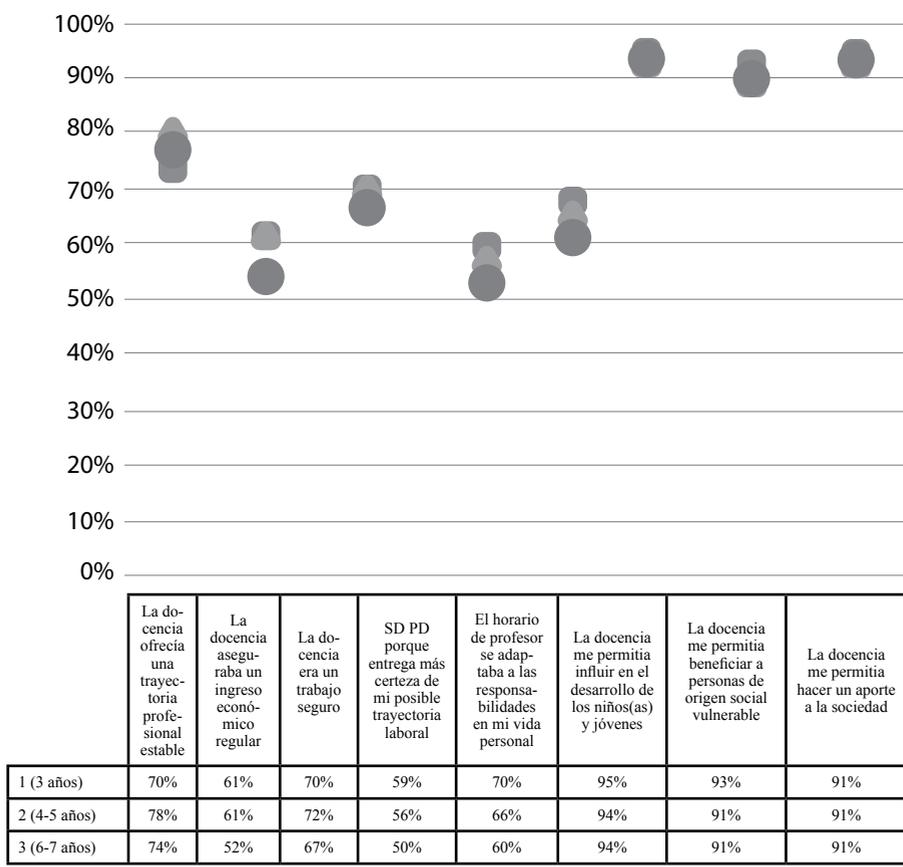
Fuente: Elaboración propia. Se grafican solo respuestas “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” de forma agregada. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Para una mejor comprensión del proceso de formación de la vocación docente, el set de afirmaciones que combina aspectos socio-laborales con aspectos vocacionales permite explorar de forma más amplia las percepciones y preferencias, específicamente al momento de elegir la carrera. Sin duda los criterios más relevantes para todos los tramos de acreditación tienen que ver con la posibilidad de influir en el desarrollo de los niños, beneficiar a personas de origen social vulnerable y hacer un aporte a la sociedad, todas con un 90% o más en cuanto al nivel de importancia declarado por los egresados.

Otro elemento importante para las personas que participaron de la encuesta, y que tiene una tendencia similar en los tres tramos, es el haber elegido la carrera porque les ofrece una trayectoria profesional estable (Gráfico 47). Esta afirmación fue considerada importante por el 70% de egresados del tramo 1, 78% del tramo 2 y 74% del tramo 3. El ajuste de las jornadas de trabajo y los horarios con las responsabilidades de la vida personal es más importante para egresados del tramo 1 (70%), sin embargo la tendencia es bastante similar en el caso de los egresados del tramo 2 (66%), y un poco más distancia con la apreciación de los egresados del tramo 3 (60%). Los menores niveles de importancia se observan en la consideración de los egresados del tramo 3 sobre el ingreso económico regular que ofrece la carrera (52%)

y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (50%). Es importante considerar de todas formas que ambas opciones representan a la mitad de los egresados de ese tramo, lo cual sigue siendo una proporción importante.

Gráfico 47. Importancia de criterios para elección de carrera según tramo de acreditación



Fuente: Elaboración propia. Se grafican solo respuestas “importante” y “muy importante” de manera agregada. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Mediante un análisis de Componentes Principales (ACP) fue posible reducir las alternativas del gráfico anterior y sintetizarlas en dos variables latentes que emergieron gracias a esta técnica de análisis factorial. Así, se organizaron las alternativas según la priorización de aspectos sociolaborales, vinculados principalmente a las condiciones laborales y desarrollo de carrera, y componentes vocacionales, relacionados a la influencia en el desarrollo de los niños, el trabajo con población vulnerable y el aporte a la sociedad.

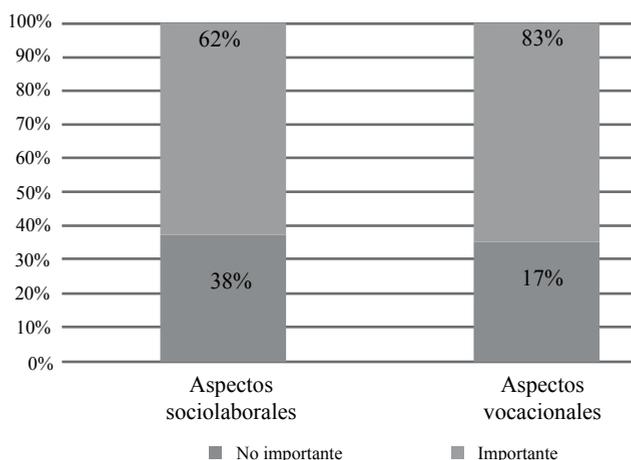
Tabla 9
Análisis de Componentes principales. Importancia de criterios de elección de carrera.

Componente 1: aspectos sociolaborales	Componente 2: aspectos vocacionales
<p>La docencia ofrecía una trayectoria profesional estable.</p> <p>La docencia aseguraba un ingreso económico regular.</p> <p>La docencia era un trabajo seguro. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente porque entrega más certeza de mi posible trayectoria laboral.</p> <p>El horario de profesor (p. ej., horas, vacaciones, contratos de media jornada) se adaptaba a las responsabilidades en mi vida personal.</p>	<p>La docencia me permitía influir en el desarrollo de los niños(as) y jóvenes.</p> <p>La docencia me permitía beneficiar a personas de origen social vulnerable.</p> <p>La docencia me permitía hacer un aporte a la sociedad.</p>

Fuente: Elaboración propia. Se grafican solo respuestas “importante” y “muy importante” de manera agregada. Valor p del chi-cuadrado es mayor a 0,05. Correlación no es estadísticamente significativa.

Al considerar, entonces, las variables latentes identificadas gracias a esta técnica estadística, se identificó que los aspectos vocacionales presentan un mayor grado de importancia al momento de elegir la carrera que aquellos vinculados a los elementos sociolaborales (Gráfico 48). Es decir, los egresados de pedagogía en educación básica de los años analizados otorgan mayor peso al aporte público que permite el ejercicio docente, a la posibilidad de trabajar por el desarrollo de los niños, especialmente con aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Así, se observa que la carrera de pedagogía tiene un fuerte componente vocacional incluso al momento de elegir este camino. De todas formas, tampoco se descuidan los aspectos materiales y de desarrollo de carrera, los cuales representan un 62%.

Gráfico 48. Aspectos relevantes para elegir carrera



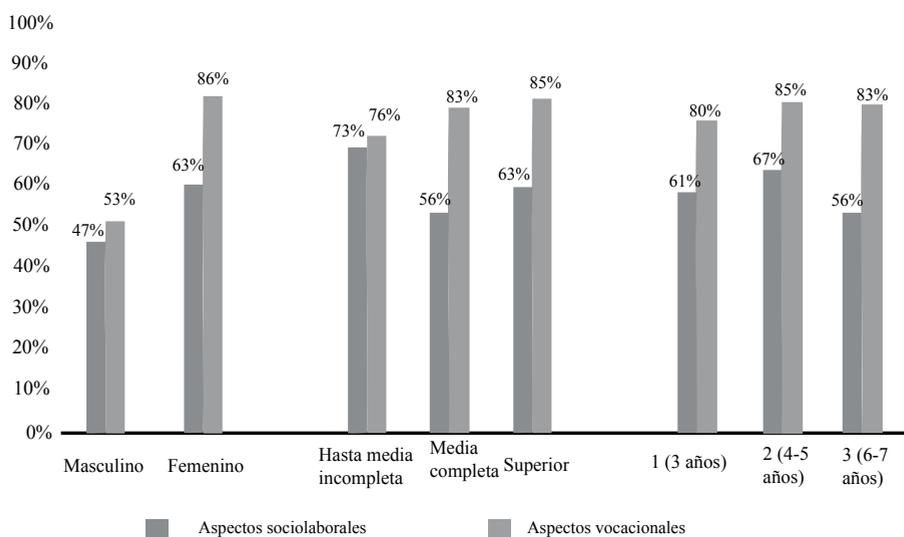
Fuente: Elaboración propia. Gráfico corresponde a Análisis de Componentes Principales (ACP). Para detalles del proceso, ver anexo metodológico.

Resulta interesante observar también cómo se distribuyen estas preferencias o criterios de elección de carrera según otras variables sociales utilizadas en esta investigación (Gráfico 49). Por ejemplo, tanto hombres como mujeres presentan una mayor valoración de los aspectos vocacionales, sin embargo, los niveles de importancia son significativamente mayores en las mujeres en ambos aspectos, alcanzando un 86% en aspectos vocacionales y 63% en sociolaborales.

Si se considera el clima educativo del hogar, se puede observar que para aquellos egresados que provienen de hogares cuyos padres llegaron hasta educación básica completa o media incompleta, existe casi el mismo nivel de importancia otorgada a ambos aspectos, no así en el caso de quienes tienen padres con educación media completa y superior (completa e incompleta), en donde se priorizan significativamente los aspectos vocacionales por sobre los sociolaborales, siendo un poco mayor este último en el caso de los hogares con padres con educación superior.

Las diferencias anteriores tienden a homogeneizar al utilizar la variable tramos de acreditación. Desde esta perspectiva, los egresados de todos los tramos consideran más relevantes los aspectos vocacionales al momento de elegir la carrera, presentando de todas formas sobre un 60% de importancia de los aspectos sociolaborales, a excepción del tramo tres, en donde baja a 56%.

Gráfico 49. Aspectos relevantes para elección de carrera según género, clima educativo y estrato



Fuente: Elaboración propia. Gráfico corresponde a Análisis de Componentes Principales (ACP). Para detalles del proceso, ver anexo metodológico. Se gráfica solo la alternativa “importante”. Valor p del chi-cuadrado es menor a 0,05. Correlación sí es estadísticamente significativa solo para cruce con género.

A la luz de los datos cuantitativos, las narraciones cualitativas nos permiten comprender mejor qué elementos están en juego en la formación de la vocación y cómo se van desarrollando de manera paulatina y situada. Las personas entrevistadas mencionan cuatro grandes factores que influyen en el proceso de formación y transformación de sus identidades como docentes: personales/vocacionales; experiencias de formación; vínculos y experiencias en sus primeras inserciones laborales; vínculos y sentimientos intersubjetivos con sus estudiantes.

Por un lado, las/os docentes egresados/as de instituciones con distintos años de acreditación mencionan aspectos personales que ponen de manifiesto, en distintos momentos de sus biografías, una vocación para el trabajo docente desde temprana edad.

Sí, porque también de muy chica quise ser profe, como que de muy chica yo jugaba a ser profe, jugaba a pasar la lista, jugaba a sacar... En el colegio también, como los profes, es como: “Profe, yo le ayudo a sacar promedio”, “Profe, yo le ayudo a revisar pruebas”, como que en verdad me gustaba... mucho, de repente todos dicen como: “Ah, revisar pruebas”, a mí me encanta revisar pruebas (Entrevista individual 1, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM).

En un número mayor de respuestas, las personas entrevistadas mencionan como un factor central en sus identidades como docentes diversas experiencias durante su formación que significaron un cambio identitario, es decir, pasar de sentirse estudiantes a docentes.

Cuando me empoderé fue cuando me acuerdo que un profe nos dijo ustedes no son estudiantes, ustedes son profesores en formación. Ustedes ya son profesores como... Hay que empoderarse de ese conocimiento porque claro, uno se pone el delantal una vez a la semana y eres profesor el miércoles en la mañana, pero el resto del día uno era como un estudiante no más. Entonces, claro, me acuerdo de haber tenido esa conversación con S. y fue como: “P., tú eres profesora, tú sabes lo que tienes que hacer” como... “Mira todo lo que has hecho”, y yo como: “Soy profesora”. (Entrevista individual 1, Universidad privada 1, tramo 2 acreditación, RM)

Especialmente las/os docentes formados en universidades con alto prestigio y con programas con más años de acreditación señalan el peso del sello institucional en la conformación de su identidad y vocación profesional.

Y bueno, ese plus que también tiene el ser de la católica, eh... Por haber simplemente estudiado ahí, pero sí uno se siente como: “Sí, yo soy profe de la Católica”, “Soy distinta a la profe de la Autónoma, de la Austral, de lo que sea”, soy totalmente distinta, tengo mi... Me gusta igual tener ese, y encontrar a alguien que sea de la Católica, y darte cuenta como de ciertas mañitas que tenemos las de la Católica. (Entrevista individual 1, Universidad privada tradicional, tramo 3 acreditación, RM)

Las docentes configuran su vocación e identidad en distintos momentos biográficos y formativos. Sobre lo primero, destaca en varios casos la temprana intención de ser docentes, mientras que sobre el segundo punto, emerge con fuerza que en los últimos años formativos comienza una transformación de sí mismos, pasan de estudiantes a docentes. También resultan relevantes los procesos de inserción laboral: experiencias y vínculos significativos con algunas/os directivos/os u otras/os docentes en las escuelas donde tuvieron sus primeras inserciones laborales. Un último factor mencionado por diversas personas entrevistadas se asocia a distintas experiencias interpersonales y sentimientos relacionados con sus estudiantes, que contribuyen a la toma de conciencia de sus identidades, sus vocaciones, y a sostener, fortalecer o revalorizar sus roles como docentes.

III.4. Las percepciones de directivos respecto de los procesos de inserción laboral de docentes noveles

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a directivos, respecto de sus percepciones sobre facilitadores y obstaculizadores de la inserción laboral de los docentes noveles, considerando institución de egreso y género.

III.4.1. Procesos y criterios de selección del personal docente

El peso de las instituciones de egreso.

Una dimensión importante para el estudio se centra en los procesos y los criterios de selección de nuevo personal docente en cada una de las escuelas en las que se realizó el relevamiento. Luego de hacer la primera selección de perfiles, en todos los casos se realizan entrevistas personales, aunque varían entre las instituciones las pautas, los crite-

rios más valorados y las personas que las realizan. En términos del análisis del currículum hay un énfasis en la universidad de egreso, las experiencias previas de los docentes, en la durabilidad de sus estadías profesionales en distintos establecimientos o la experiencia docente en proyectos educativos parecidos.

Dejan diez currículums y ven, por ejemplo, experiencia, si ha trabajado en colegio católico, si, por ejemplo, tiene... está buscando... dependiendo la especialidad, si ha hecho algún tipo de mención, también se mira eso (Director 2, escuela particular pagada.).

Específicamente, en lo referente al peso de la universidad en las que se graduaron las/os docentes en el proceso de selección desde la perspectiva del personal directivo de las distintas escuelas, afirman que no es el criterio más relevante a la hora de seleccionar a las/os nuevas/os docentes, aunque al indagar un poco más, señalan que condicionan dicha selección de diversas maneras. En algunos casos, se identifican algunas instituciones de educación superior que, por su prestigio, historia y nivel académico, condicionan de manera altamente favorable la valoración de las/os postulantes. Si bien no lo explicitan en las entrevistas, los programas de las universidades mencionadas como más valorados corresponden al tramo tres de acreditación (6 o 7 años), destacando en particular una institución de larga tradición como la Pontificia Universidad Católica:

(...) este docente que llegó de la Católica cambió inmediatamente el sello, a la escuela le empezó a ir bien. Y en su primera evaluación docente él salió destacado. Entonces, yo digo ahí, si hoy día me llega un currículum de alguien de la Universidad Católica, diría: “no, bien aquí”. (Director 1, escuela pública)

Sí, a ver, yo creo que de lo que me ha tocado ver a mí y donde son pocas las caídas, siento que la Universidad Católica destaca, la formación que he visto yo en estudiantes que llegan a trabajar acá ha sido muy destacada (Director 3, escuela particular pagada)

En el polo contrario, algunas personas entrevistadas señalan algunas instituciones de educación superior que condicionan negativamente o, directamente, generan la exclusión de algunas/os docentes postulantes. En consonancia con lo planteado anteriormente, los programas de las universidades menos valoradas corresponden al tramo uno de acreditación (1 a 3 años). Cabe aclarar que algunas de las ins-

tituciones mencionadas no existen en la actualidad o no imparten programas de pedagogía básica.

Mira, para nosotros pesa, donde estudiaron no mucho, hay universidades que, eh, las descartamos como primera instancia, ¿ya? Que tienen que ver, por ejemplo, con una posición muy contraria a, a una mirada católica, porque nosotros somos católicos, ¿no es cierto? (Directora 3, escuela particular subvencionada)

Hay otras que automáticamente quedan fuera, porque no tienen tanto prestigio, o sea, la ARCIS, en su momento que llegan currículums, no los recibimos, a pesar de que ya no está, ¿cierto? La UCINF, que ya tampoco está (...). Y en general, universidades del Consejo de Rectores (Director 1, escuela particular pagada).

En una posición intermedia, algunas universidad no tienen una valoración positiva o negativa a nivel general, sino que se consideran otros aspectos de los perfiles profesionales y de las propuestas curriculares a la hora de evaluar si adecuán o no a las búsquedas de docentes según las necesidades específicas de las escuelas en cada momento.

(...) uno sabe inmediatamente de qué Universidad viene un profesor cuando lo ve (risas). Igual las universidades han hecho un giro en la formación de docentes. No solamente comenzando a ver más la didáctica o las estrategias que solo lo teórico (...) hay universidades que son mucho más prácticas, que se van mucho a la metodología, a la didáctica. Y hay otras, como la Católica, que te invitan a reflexionar más del proceso educativo que de la práctica (Directora 3, escuela particular subvencionada)

Esta última reflexión, coincide con algunos testimonios de las entrevistas y grupos focales con docentes noveles respecto a la importancia que tienen las instituciones de educación superior en la formación de las identidades y perfiles profesionales de las/os profesoras/es.

¿Por qué elegir un/a profesor/a novel?

Las y los directores esgrimen distintas razones por las que deciden contratar a docentes noveles, y estas tienen que ver justamente con su condición de noveles. Destacan positivamente el manejo de aspectos más innovadores y actualizados de las pedagogías, específicamente, metodologías que serían atractivas para el estudiantado, el trabajo con diversidad y estudiantes con necesidades educativas especiales y el uso de TICs.

Los docentes noveles vienen con más disposición al cambio, aprenden rápido, traen el uso... la tecnología para ellos es bastante bueno. El uso de TIC's, ciertas metodologías que logran cautivar y captar la atención de los estudiantes, que no pasa a ser la clásica tradicional que era academicista, sino que algo más motivante que permitía a los muchachos dialogar y compartir entre sí también. En ese sentido lo veo yo, que la carrera docente le ha otorgado herramientas para poder desarrollarse en el contexto actual de la educación a los docentes noveles. (Director 1, escuela pública)

La posibilidad de trabajar con aulas diversas, ¿cierto?, atender elementos de mayor creatividad para poder aportar necesidades educativas especiales. Entonces vienen con esa (...) yo creo que vienen con más herramientas de las que por lo menos tuve yo, al menos, en el ámbito de la formación inicial, ¿sí? Así que, pero también tiene que ver con eso, con lo que tú decías al principio, decir, "oye, este profe se puede ajustar bastante bien a nuestras características". (Director 1, escuela particular pagada)

Ahora, en aspectos más actitudinales, de acuerdo con los directivos, las docentes noveles tendrían mayor disposición al cambio y una actitud positiva, por lo mismo, a la hora de seleccionar docentes es una de las características que valoran. En directa relación con lo anterior, los directivos manifiestan que tienen la posibilidad de seguir formando a las docentes noveles durante el desarrollo de sus primeras experiencias laborales, por lo mismo, no sería problemático que no manejen ciertas cuestiones de la profesión y el quehacer docente.

Siempre me atraen más los noveles, porque son los que uno puede formar. Y la actitud, me fijo mucho en la actitud (...), es eso lo que me conquista, la actitud de él. No importa que, a lo mejor, le falta un conocimiento en método Matte primero básico, acá lo formamos, si él tiene ese ímpetu de que quiere seguir aprendiendo y creciendo, acá lo formamos. (Directora 1, escuela particular subvencionada)

Entonces, está nuestro lema ahí, los podemos formar, juntos con ellos también, los podemos formar y está la innovación, que es lo mejor. Porque de repente este sistema se desgasta, con las estrategias, qué sé yo, entonces, estrategia innovadora pucha que le hace bien a una comunidad educativa. Entonces, la apuesta también está para los jóvenes. (Directora 2, escuela particular subvencionada)

Finalmente, al ser consultados sobre cuestiones de género y la composición de los cuerpos docentes en sus escuelas y liceos, las y los directivos destacan una conformación alineada con lo señalado previamente en este informe: la marcada feminización de la profesión docente. Esta situación se refleja también en la composición de sus equipos de profesores y profesoras. En este contexto, surge como criterio en la selección de personal la búsqueda de cierta paridad de género, lo que, en este caso, implica priorizar la contratación de varones. No obstante, la distribución de docentes por género en relación a los niveles educativos limita la posibilidad de lograr dicho equilibrio.

Tenemos un cuerpo docente, en su mayoría, el setenta, ochenta por ciento del género femenino, bueno, sin caer en estereotipos de género, pero claro, es bastante el número femenino que hay acá en la escuela (Director 1, escuela pública.)

Pero igual tenemos profesores [varones] en el primer ciclo, al menos de primero a cuarto, pero son los menos. O sea, tres profesores de un grupo de doce (...). Yo he intentado equiparar un poco en ese sentido. Me he propuesto generar la equidad en los departamentos, en los ciclos, pero claro, cuesta un poco más, porque en alguna área no hay tantos varones que han estudiado pedagogía. Por ejemplo, en el primer ciclo, sobre todo la educadora de párvulos o los profesores de primero a cuarto básico, siempre son mayoritariamente damas (Director 2, escuela particular pagada).

Dificultades de la inserción laboral de docentes noveles.

Según algunos directivos, las condiciones de las poblaciones escolares condicionan las postulaciones y las inserciones laborales de las docentes noveles. Por una parte, las características de algunas escuelas, por ejemplo, de zonas urbanas e insertas en contextos vulnerados, se convierten en obstaculizadores para la inserción y continuidad de las/os profesoras/es. Junto con lo anterior, y en relación con su condición de docentes noveles, surge la dificultad generacional de los profesionales jóvenes en la construcción de autoridad y de vínculo pedagógico que requiere de trabajo, actitud y liderazgo específico.

Fíjate que una dificultad que a lo mejor podría ser como menor, pero no es menor, como el profesor es joven, viene normado a la juventud. Entonces, como que le cuesta centrarse en que ya es profesional, y que el profesor está aquí y el alumno está acá, que eso no significa que el profesor no vaya a tener un vínculo con el estudiante. Pero siento

que esta distancia (...) de edad, digo yo, desde el profesor con el estudiante, entonces es más permisivo en algunas cosas. Que yo no digo que esté equivocado, pero sí hay que ponerle ahí una especie como de freno podríamos decir, o decir, “yo sigo siendo docente y ustedes estudiantes, o sea, podemos tener este vínculo, podemos pasarlo bien en la sala de clases, ustedes pueden aprender, yo puedo enseñar”, pero cuando el docente no tiene ese liderazgo, como que el estudiante se va por otro camino y ahí se desborda la situación (Directora 2, escuela particular subvencionada)

Por otro lado, se destaca también como dificultad el choque con la tradición de la institución escolar, específicamente las dificultades para implementar lo aprendido en la formación docente referente a metodologías activas en los contextos escolares, ya sea por culturas escolares poco afines a éstas o por la falta de espacios y matrículas muy numerosas. Este choque provoca frustración en los docentes noveles, debiendo renunciar a ideales de tipo más vocacional y profesional para sobrellevar sus primeras experiencias laborales.

El miedo, el miedo que te paraliza, que no te anima a hacer realidad ese sueño que fuiste formando en tu cabeza durante los años que te tocó estudiar. Te imaginaste ser un profesor de ciertas características y la verdad es que se te pone por delante una jefatura que te pide que hagas todo lo contrario, y ahí quedó, se podó esa esperanza. (Director 3, escuela particular pagada)

Otro de los puntos que ha sido relevado por las y los entrevistados es la relación con padres y apoderados en el contexto escolar, que se enfrentan incluso a situaciones de violencia.

Mira, yo creo que, en eso, fundamentalmente, pasa por la familia. Yo creo que, por lo menos en mi experiencia en estos ocho años, la mayor dificultad son los padres, que de pronto tú no tienes cómo regular ni ayudar al profesor. Porque el papá, frente a cualquier situación (...) te tocaron a tu hijo y es como que la vida. Entonces, algunos papás, de una cosa muy pequeñita, vienen al colegio y quieren alegar con todo el mundo, y el primero que se encuentran siempre es el profesor jefe, siempre. Y eso termina siendo una situación que al profe que tiene menos experiencia, lo termina desgastando y empieza diciendo como chuta. (Director 2, escuela particular pagada)

En complemento con lo anterior, se identifica una mirada de parte de los apoderados de poca valoración de los saberes profesionales de las

docentes noveles, lo que conlleva un cuestionamiento de su ejercicio profesional y de las decisiones que toman.

Facilitadores de la inserción laboral de docentes noveles.

Los directivos destacan que las instancias de recibimiento e inducción operan como facilitadores de la inserción laboral de docentes noveles, que tienen el objetivo de acogerlas, presentarles los equipos de gestión, los distintos espacios de la institución y el proyecto formativo. Aunque dichas instancias están pensadas para la inserción de docentes que se incorporan a los establecimientos y no específicamente para docentes que se inician en la docencia.

Yo creo que lo que facilita, desde mi punto de vista, tiene que ver con que el profesor conozca lo que el colegio busca lograr, cuál es el perfil del estudiante que queremos que salga de este colegio, y como tu rol o su función en el colegio va a potenciar este perfil. Entonces algo que se me olvidó decirte, por ejemplo, nosotros los profesores nuevos los citamos antes que al resto de los profesores y hacemos unas jornadas con ellos para explicarles esto. (Director 2, escuela particular pagada)

Además de procesos de inducción, destacan las visitas al aula para la observación de los docentes, con el fin de mejorar el quehacer profesional. Ahora bien, en acompañamientos más específicos para las docentes noveles destacan la asignación de un colega tutor que realiza visitas al aula, lo que contribuye a la formación de un cierto estilo o línea educativa valorada por el cuerpo directivo.

Sí. Mira, los profes nuevos [noveles] que llegan acá les ponemos un tutor. Los profes más antiguos y que son los que nosotros queremos que se formen de ese estilo, con esa línea, van acompañando al profesor nuevo, con relación a lo que es... en todas, en toda área, y si hay un tema que le quede como un poquito grande al tutor, que muy pocas veces, acude el coordinador o subdirección académica a ayudar, desde dónde está el baño, dónde está el casino, hasta el tema de lo que es la planificación, metodologías y evaluaciones, todo lo que conlleva. (Directora 1, escuela particular subvencionada)

Respecto de las condiciones de los establecimientos, los directivos entrevistados identifican que las condiciones laborales y el clima cuando son buenos son relevantes como facilitadores de la inserción laboral docente. A esto se suma que un buen clima laboral promueve la intención de permanecer en el mismo establecimiento. En este clima

laboral es clave el rol del equipo directivo, en tanto se muestre disponible y cercano.

También facilita el rol que le da el equipo directivo, o sea, cuando hay un líder, que ellos vean a ese director como líder, no como un jefe. También facilita mucho que los docentes noveles lleguen acá y se sientan acompañados, digan: “No, acá me quiero quedar, esta persona en realidad lo hace bien. (Director 1, escuela pública)

En línea con lo anterior, el fomentar un sentido de pertenencia y de participación de los docentes, que considere sus emociones y su bienestar resulta clave para la permanencia, además de sus proyecciones profesionales y de formación. Para ello, es relevante conocer y dialogar con los docentes.

Ya, esos acompañamientos se hacen intencionados en los consejos de profesores, a través de la orientadora. Ese es un espacio de bienestar, de contención, de preguntarnos de vez en cuando cómo estamos o cómo están ellos. Y el acompañamiento, yo tengo entrevista con ellos, con los profesores, con todos, dentro del año, entonces, en esa entrevista también, yo le pregunto al profesor cuáles son sus anhelos, si se siente bien en el colegio, hablamos de perfeccionamiento, hablamos también de cómo se siente una particular, en lo personal. Sí, tenemos pequeñas instancias, quizás no como nos gustaría, pero sí existen. (Directora 2, escuela particular subvencionada)

¿Por qué las y los profesores noveles desertan del sistema?

Sobre las razones para que las docentes noveles dejen el trabajo en aula, los directivos entrevistados identifican por un lado las condiciones laborales de la docencia, como el salario, la sobrecarga laboral, que implica además la dificultad de conciliar trabajo y familia.

O sea, lo económico, a mí me costó, yo creo que siete años llegar al millón [de pesos]. Y yo veo, por ejemplo, a mi hijo que al año que se va a titular va a ganar tres veces lo que yo en siete años me costó (...). A no ser que ese profesor se saque la mugre trabajando diurno, vespertino y noche... dejando a su familia de lado que, al fin y al cabo, por ejemplo, yo no estoy casada con un profesor, pero mi esposo trabaja de ocho a cinco y media, y en la casa es familia, no es trabajo, no abre su computador para seguir haciendo gestión de su trabajo. Entonces, eso yo creo que es una de las motivaciones en la deserción de los profes. (Directora 1, escuela particular subvencionada)

A lo anterior se suman las pocas posibilidades de acceder a cargos de mayor responsabilidad y la falta de desafíos profesionales. Finalmente, los directivos identifican un problema más profundo y que de cierta manera incide en los bajos salarios de los docentes, y es la falta de reconocimiento a nivel social y el cuestionamiento que reciben en las comunidades educativas, específicamente de parte de padres, madres y apoderados.

III. 5. Recomendaciones

En este apartado se elaboran una serie de recomendaciones en relación con los resultados obtenidos en la presente investigación:

Perfiles de egreso de la FID.

En primer lugar, y considerando los resultados tanto de la revisión de perfiles de egreso como de la fase cualitativa, una primera recomendación es el abordaje en la FID del desarrollo de la autoridad pedagógica en el contexto actual. Este dice relación con la dificultad que experimentan las docentes noveles en sus primeras experiencias laborales en la construcción del lazo social que establecen con otros, con pares y apoderados, y con estudiantes. Sin embargo, esta nueva forma de autoridad requiere ser concebida desde perspectivas de mayor colaboración y horizontalidad, reemplazando a la autoridad jerárquica que entregaba el mero hecho de ocupar el rol (Neut, 2016). Al respecto, y según investigaciones en el área, existe una dificultad de construir la autoridad en la escuela y es especialmente relevante lograr hacerlo durante los primeros años de ejercicio profesional, y esa construcción requiere ser concebida como una relación de respeto con el estudiantado y la comunidad educativa, y con respaldo y apoyo de los centros educativos y sus equipos directivos (Meza-Pardo et al., 2020). En este sentido, el trabajo entre universidades y centros educativos puede aportar pistas sobre la autoridad pedagógica que se necesita y ajusta a las necesidades actuales, desde una perspectiva profesional y crítica. Al respecto, la construcción de los vínculos sociales, de la autoridad pedagógica y del liderazgo resultan fundamentales de promover y problematizar durante la FID.

En directa relación con lo anterior, el trabajo con las familias y apoderados aparece como poco abordado en la FID y en los perfiles de egreso. Por lo anterior, una recomendación que emerge de los resulta-

dos es el abordar de manera más explícita y aplicada la relación con las familias y apoderados durante la FID y especialmente en las prácticas, así, las docentes noveles construirán recursos y podrán disponer de estrategias para abordar la relación con las familias, especialmente en caso de experimentar situaciones conflictivas.

Finalmente, en los perfiles de egreso se identificaron ausencia de ciertos temas, como la perspectiva de género, sexualidad, y en menor medida, interculturalidad, convivencia y resolución de conflictos. Sobre estas ausencias resulta relevante mantener la pregunta abierta respecto de las/os docentes que se forman, ¿qué profesor/a se busca formar para la sociedad actual? Es una cuestión que requiere de una discusión constante entre distintos actores, pues aborda la pregunta por la sociedad que se busca construir. En este sentido, una cuestión que parece necesario seguir reflexionando tiene que ver con la relación estrecha y rígida entre perfiles de egreso, formación docente y acreditación. Pues, por un lado, si bien la regulación de los programas de pedagogía ha permitido que la mayor parte del cuerpo docente egrese de programas con un cierto nivel formativo, lo que eventualmente contribuye a la profesionalización y al prestigio de la carrera; por otro lado, rigidiza la formación inicial docente a aspectos medibles y cuantificables en una sociedad que enfrenta rápidas transformaciones, en la que se le exige a la escuela y a las/os docentes respuestas ante estos cambios. Entonces, queda la interrogante por el modo en el que se puede responder a estos cambios y nuevas exigencias desde la formación de docentes en un contexto de medición con altas consecuencias.

Búsqueda de empleo: factores clave para la dotación y segmentación docente.

Respecto de la búsqueda de empleo, los resultados muestran un solapamiento de estrategias, entre redes personales y portales *web*. Aunque aparece como un temor previo al egreso el encontrar trabajo, las docentes noveles se emplean rápidamente, independiente del tramo de acreditación del programa. Por su parte, entre los criterios de búsqueda de empleo destacan salario y cercanía de la escuela con el hogar de residencia. Sobre el salario, la carrera docente no aparece como un incentivo para postular o acceder a escuelas adheridas en los primeros empleos, sí una vez que están en el mercado laboral. Adicionalmente, también se percibe como un desincentivo por las evaluaciones que deben rendirse. En este sentido, y como una medida para atraer docentes, se recomienda la difusión de las implicancias de la carrera docente, no

sólo en términos de salario, sino que en relación con sus otros componentes. De igual modo, parece necesario remirar las evaluaciones asociadas, dado que operan como un desincentivo y, desde las docentes, se ven como un mecanismo de control que se basa en la desconfianza hacia las docentes, más considerando que recién egresaron de la universidad, y de programas que cumplen con las exigencias de acreditación del SDPD.

En segundo lugar, y en estrecha relación con los problemas de segmentación y falta de dotación docente, un criterio considerado a la hora de emplearse es la cercanía con el hogar. Sobre este criterio, es necesario tener en cuenta que las docentes noveles en la transición universidad – trabajo viven en su gran mayoría con sus familias de origen, por lo que tanto el salario como la cercanía se relaciona con este momento biográfico. Ahora, para poder revertir la segmentación del cuerpo docente, que este estudio también corrobora, se recomienda el desarrollo de programas específicos de atracción de docentes a zonas aisladas y a escuelas vulnerables, y en este sentido, un aspecto clave a considerar, tal como se identificó en este trabajo, es que las docentes valoran especialmente centros educativos con una cultura de colaboración y profesionalización, independiente de la dependencia.

Los resultados también muestran que los docentes noveles buscan emplearse en contextos conocidos o protegidos, es decir, en sus escuelas de origen, en escuelas en las que realizaron sus prácticas y/o en escuelas pequeñas. Si bien los docentes y la revisión de perfiles de egreso dan cuenta de la promoción de esta diversidad en las prácticas en las escuelas, se mantiene la segmentación y reproducción. Por ello, se sugiere fomentar prácticas profesionales en contextos diversos (escuelas rurales, multigrado, educación de adultos, escuelas en sectores altamente vulnerables, etc.), promoviendo experiencias significativas y de alta reflexión profesional para las docentes en formación, sobre todo, considerando que es una profesión con fuertes componentes vocacionales, en términos de compromiso con la justicia social.

Finalmente, la acreditación de los programas de pedagogía no parece tener un peso decisivo al momento de encontrar trabajo por parte de los docentes noveles. Cuestión que se refrenda desde la mirada de directivos. Esto puede ser un efecto (esperado) de la acreditación de los programas. Aun así, más que la acreditación, es la legitimidad y prestigio social de universidades tradicionales y de larga tradición la

que incide en mayor medida en la valoración de directivos como uno de los criterios para emplear a docentes noveles, y se observa en las docentes noveles egresadas de estas instituciones la construcción de una fuerte identidad profesional y la disposición de mayores recursos personales para hacer frente a las primeras experiencias laborales. En este sentido, y en sintonía con otros trabajos, se recomienda resguardar que la formación docente no estreche su currículum para cumplir con los criterios de acreditación y las evaluaciones asociadas, como evidencian las entrevistas en relación con la preparación para la END y se siga profundizando en el desarrollo de una formación contextualizada y actualizada.

Primeras experiencias laborales.

En primer lugar, según los análisis realizados, el sistema de mentorías requiere de una revisión para su implementación, aludiendo a sus principios estructuradores y al objetivo que se planteó inicialmente en la ley 20.903. A partir de la investigación realizada es posible sostener que hasta la fecha el programa de mentorías de CPEIP no tiene un impacto significativo en la inserción de los docentes noveles a nivel general, refrendando lo identificado por el PNUD (2023) respecto de los problemas de diseño e implementación de esta dimensión.

En base a lo anterior se recomienda que las mentorías se desarrollen localmente, facilitando el trabajo colaborativo, el acompañamiento pedagógico y también identitario de manera situada y contextualizada. Esto significa que cada escuela lleve a cabo un sistema de mentorías, que implica la preparación como mentoras/es de aquellas/os docentes con mayor trayectoria y bien valorados por la comunidad para el acompañamiento de profesores/as noveles, y que este sistema se institucionalice a través de la asignación de horas de dedicación de docentes. El trabajo de inducción y mentorías realizados de manera local implica valorar a las comunidades y sus saberes, y el desarrollo de un apoyo contextualizado, que puede aportar tanto al docente novel como a la propia comunidad, que ha sido una de las cuestiones críticas de la implementación de las mentorías (Salas et al., 2021). Además contribuiría a solucionar uno de los problemas identificados en la implementación de las mentorías: la distancia geográfica entre mentor y docente novel, y la falta de mentores en territorios más aislados y extremos.

Si bien la ley establece la posibilidad de la creación de sistemas de inserción y mentorías locales, se restringe a escuelas de alto rendi-

miento y a las de rendimiento medio, previa aprobación CPEIP, y solo se registran 3 duplas inscritas, según el PNUD (2023). También el Plan Nacional Docente (2024) establece una hoja de ruta buscando mejorar el sistema de inducción y mentorías dirigido a docentes noveles, a través del aumento cobertura de acceso, elaborando modelos de mentorías desde las comunidades, mejorar la difusión del sistema de mentorías y el uso de inteligencia artificial para apoyar a docentes noveles. Al respecto, las propuestas se alinean con los hallazgos de este estudio.

El reciente informe del PNUD (2023) sugiere incorporar y considerar la especificidad de las educadoras de párvulos, esto parece extensible a las docentes de pedagogía básica, quienes presentan sus propias especificidades: se emplean mayormente bajo régimen de jornada completa y toman la responsabilidad de jefaturas de curso en sus primeras experiencias laborales. Si bien la Ley 21.625 modificó la exigencia de horas máximas para el acceso a las mentorías, se recomienda promover un acompañamiento gradual en la asunción de mayores responsabilidades. Este proceso debe considerar las disposiciones de las docentes y de los centros educativos, particularmente en casos como la asignación de jefaturas de curso. Asimismo, en los centros educativos, y en colaboración con mentores, podría impulsarse el desarrollo de habilidades y formas de atención a las familias, un aspecto poco abordado en la formación docente. Del mismo modo, se podría promover el desarrollo de estrategias orientadas a la resolución de conflictos en el ámbito laboral.

En relación a lo anterior, la revisión de perfiles de egreso de las carreras de pedagogía básica muestra que, si bien se aborda la diversificación de estrategias de enseñanza, el análisis cualitativo da cuenta que las docentes noveles identifican como un desafío el trabajo con la diversidad y con niños y niñas con necesidades educativas especiales, y la insuficiente preparación recibida en la FID. En esta línea, el trabajo con la diversidad, desde la perspectiva de las docentes, requiere de un abordaje práctico y no solo teórico. De modo complementario, se recomienda reforzar el trabajo colaborativo e interdisciplinario con educadoras diferenciales y otros profesionales para que la carga de sobrellevar esta importante transformación en las aulas chilenas se desarrolle de manera colaborativa y sin desatender a las formaciones profesionales específicas. Evitando con ello, que las docentes se lleven la carga de estas nuevas demandas (Räsänen et al., 2020; Rojas, 2018).

Junto con lo anterior, en las primeras experiencias laborales son relevantes los apoyos institucionales desplegados por los centros educativos y una cultura escolar de colaboración, desafiante y profesionalizante. A ello contribuyen especialmente los equipos directivos. Su rol es clave tanto para las buenas como para las malas experiencias de docentes noveles, incidiendo en sus intenciones de permanecer, moverse o dejar el aula. Por ello, una recomendación tiene que ver con fomentar el desarrollo de carreras directivas con apoyos específicos para quienes asumen estas funciones. Al respecto, cabe destacar que son especialmente valorados los equipos directivos abiertos a la innovación, preocupados del bienestar de la comunidad y que proporcionan espacios de reflexión, desarrollo profesional y de participación de la comunidad educativa en las decisiones y proyecto educativo. Aunque esta recomendación no es específica del perfil de egreso de docentes de formación básica, incide de gran manera en las trayectorias post egreso, y puede ser considerada en el SDPD. Es más, es un aspecto con contempla el Plan Nacional Docente (2024).

Ahora, respecto de la formación continua, que también es una dimensión del SDPD, las docentes noveles tienen la intención de continuar sus estudios con el objetivo de mejorar su desempeño en el aula, así lo indican los hallazgos de este trabajo. Por ello es relevante que el SDPD pueda efectivamente apoyar y contribuir con estas disposiciones a través de una mayor oferta de formación continua, acorde a las necesidades del cuerpo docente. Aunque este es uno de los aspectos considerados en la actual legislación: la formación continua y gratuita a través de formaciones y cursos realizados por el CPEIP, las docentes no la consideran para continuar sus estudios. Sobre este punto, existe coincidencia con el informe PNUD (2023) respecto de las deficiencias en la implementación de este componente, por una oferta reducida de formación y poco pertinente en relación con los intereses de las y los docentes.

En relación a las condiciones laborales docentes, la distribución de la jornada en horas lectivas y no lectivas es una medida que busca resguardar el tiempo para realizar labores asociadas a la docencia que no implican horas en el aula. No obstante, la investigación muestra tanto el desconocimiento por parte de docentes de las horas no lectivas que les corresponden en proporción a la jornada laboral y la falta de cumplimiento de esta medida, tal como muestra PNUD (2023). Al respecto, se sugieren dos medidas, por un lado, una mayor difusión y co-

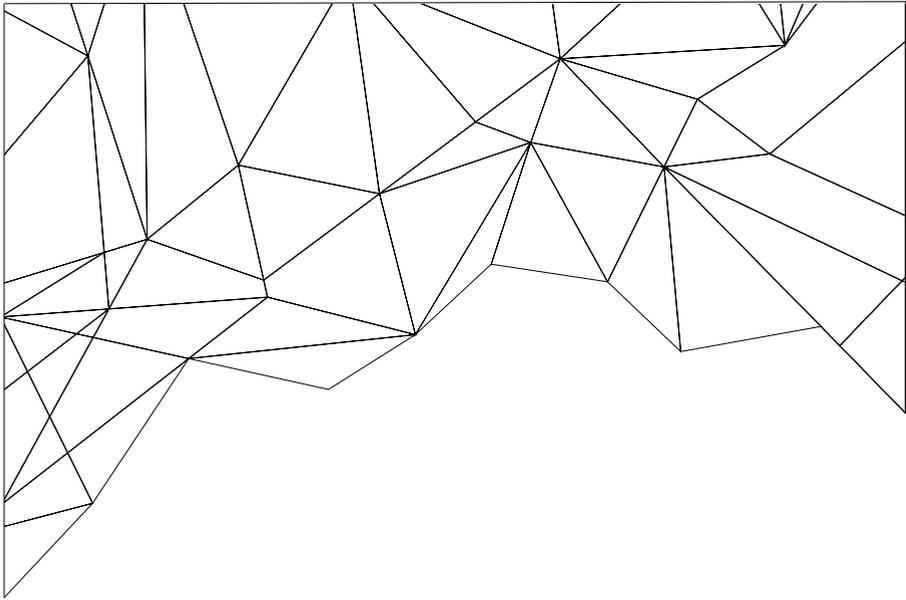
municación respecto de la proporción de las horas lectivas y no lectivas que corresponden por jornada laboral, cuestión a abordarse en la FID y en los centros educativos. Por otro lado, el resguardo de estas horas en los propios centros educativos, para lo cual se tienen que dar una serie de condiciones, como la dotación docente adecuada, la organización de las horas y tareas a nivel interno, lo que requiere ser resguardado desde la institucionalidad. En este sentido, y en línea con una recomendación que emerge también desde este estudio, es relevante la formación de directivos/as para la promoción y aseguramiento de dichas condiciones.

Respecto de la carrera docente, específicamente lo referido al salario, como se vio en la investigación el salario es un criterio relevante de búsqueda de empleo, pero es con el paso del tiempo y en relación con el momento biográfico y las trayectorias que va adquiriendo más importancia. Por lo mismo, es relevante analizar opciones de alza salarial en menos años de ejercicio profesional, como ocurre con otras trayectorias profesionales, de manera tal de que las docentes noveles puedan sostener la vida y conciliar la vida laboral y personal en distintos momentos de sus trayectorias, y así no dejen el sistema en búsqueda de mejoras salariales. En relación a lo anterior, los resultados muestran que las docentes noveles tienen escaso conocimiento respecto de las normativas, políticas y legislación atinente al trabajo docente. En este sentido, parece necesario también revisar la complejidad de esta legislación y su difusión a través de distintos medios, que puede expresarse en la creación de alguna plataforma digital de consulta. De igual forma, se recomienda la integración en la FID de la legislación laboral propia del cuerpo docente, en tanto permitirían una mejor inserción laboral docente.

En vinculación con la carrera docente y la formación inicial, las docentes noveles muestran una escasa valoración por las evaluaciones estandarizadas a las que se han enfrentado y a las que deberán rendir una vez en el ejercicio de sus funciones, por el bajo valor formativo que ha tenido en sus experiencias. Así, la END no es valorada por parte de las docentes noveles, algo similar ocurre con la evaluación docente, que sí se considera relevante cuando las comunidades educativas entregan apoyo, cuando se ve como un trabajo de equipo, que es apoyado por directivos y colegas. Sobre lo mismo, cabe destacar que no se busca evitar la evaluación, sino que las formas actuales resultan poco significativas para las docentes. Además, estas evaluaciones conllevan una carga alta de trabajo y estrés, que se enfrenta mayormente de manera individual.

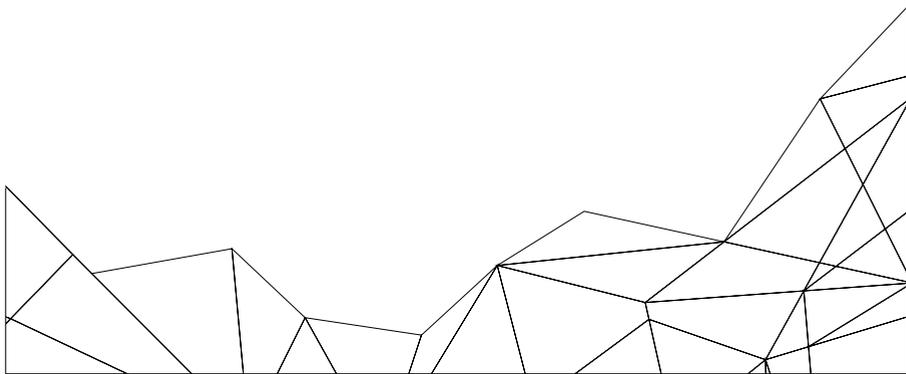
En síntesis, el SDPD desde las experiencias subjetivos y objetivas de las docentes noveles participantes de la investigación no ha sido implementado como un sistema, pues se alude a este para hacer referencia exclusivamente a la carrera docente, no se tiene conocimiento sobre las condiciones laborales que resguarda ni las posibilidades de formación continua, entre otros aspectos. Por ende, resulta relevante que esta legislación se implemente efectivamente como un sistema que incida en las experiencias concretas de las y los docentes, retomando con ello los objetivos propuestos por la legislación. Más específicamente, también parece urgente una vinculación más estrecha entre CPEIP, universidades formadoras y centros educativos, para difundir información sobre el SDPD, los beneficios de éste como sistema y no solo lo referente a la carrera docente.

Finalmente, y considerando las características del cuerpo docente, se recomienda incorporar la perspectiva de género en la elaboración e implementación del SDPD. Al ser un gremio mayormente feminizado parece relevante incorporar esta perspectiva en materia de participación, de experiencia y evaluación de la misma.



CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES



El objetivo de esta investigación fue analizar las experiencias de inserción laboral en diferentes contextos escolares de los egresadas y egresados de pedagogía básica de programas con distinto nivel de acreditación, en el marco de la implementación del SDPD. Esto teniendo en cuenta las transformaciones que han derivado de la implementación del SDPD tanto en la oferta formativa como en los procesos de inserción laboral y trayectoria profesional. Este estudio de carácter mixto, que incluyó análisis de documentos, aplicación de encuesta, grupos focales y entrevistas individuales a egresadas y egresados de pedagogía básica, y entrevistas a directivos, permitió caracterizar y comprender las experiencias de inserción laboral considerando la acreditación de los programas de pedagogía, el estrato social de las/os docentes y el género, en relación a los contextos escolares en los que se desempeñan.

En este apartado se presentan las principales conclusiones de la investigación realizada, se organizan en función de los objetivos de investigación propuestos y los supuestos iniciales que orientaron este trabajo.

Los procesos de búsqueda de trabajo.

La investigación muestra que las docentes combinan distintas formas de búsqueda de empleo, al respecto sostenemos que existe un ecosistema conformado por actores y plataformas digitales. En diálogo con el reconocido estudio sobre redes interpersonales y circulación de información laboral realizado por Granovetter (1995), podemos observar que las redes personales dejaron de ser la vía exclusiva para la circulación de oportunidades laborales en tanto se abren a los medios digitales. A estas se suma el trabajo de contactos que se puede hacer por redes sociales y la búsqueda de aviso en plataformas digitales (Bauer et.al., 2023). Así, la construcción de la imagen virtual y las habilidades digitales en la búsqueda de empleo están en el centro de las estrategias contemporáneas de empleabilidad (Toor, 2024). Esto, a su vez, incide en la empleabilidad percibida (Kee et.al., 2023).

De igual manera, se observan algunas tendencias importantes al considerar los tramos de acreditación de las pedagogías: egresadas del tramo 1 recurren en mayor medida a redes personales, en cambio aquellas del tramo 2 y 3 a portales webs y redes personales. Estos resultados refrendan los hallazgos de Cabezas et al. (2017) respecto de la importancia de las redes profesionales que se conforman durante la formación universitaria para la obtención de empleo. Aunque con un matiz, dado que quienes recurren en mayor medida a redes personales provienen de programas de menor acreditación.

Sobre los procesos de selección, cabe destacar que, si bien ciertas instituciones de mayor tradición y acreditación son preferidas por directivos/as, se avizoran otros aspectos considerados, como afinidades valóricas con los centros educativos, rasgos de personalidad y habilidades no desarrolladas necesariamente en la FID, como competencias artísticas, por ejemplo. Junto con lo anterior, los procesos de selección son diversos y según las entrevistas realizadas, procesos de selección sofisticados se dan en establecimientos de distinta dependencia y no solamente en establecimientos pagados, mostrando diferencias con estudios previos (Cabezas et al., 2017).

Por otro lado, respecto del tiempo entre la búsqueda y la obtención de empleo, los datos muestran de manera transversal una rápida empleabilidad, incluso las egresadas del tramo 1 encuentran trabajo más rápido que aquellas del tramo 2 y 3. No obstante, las egresadas de carrera del tramo 3 se quedan en mayor proporción trabajando en centros de práctica. Ahora, al analizar los criterios de búsqueda de las docentes noveles, encontramos que la cercanía del centro educativo respecto de la residencia es uno de los factores considerados, junto con el salario recibido. Sobre los criterios de búsqueda se observan diferencias importantes al considerar el género: hombres señalan la necesidad de emplearse y tener un contrato estable, en cambio las mujeres la cercanía y el salario. En egresadas de estratos medios y altos pesa más el salario que en el más bajo. Cabe señalar que las docentes en las entrevistas muestran que estos criterios van modificándose a medida que se insertan en el mundo laboral, y el salario pasa a ser más relevante cuando buscan la independencia económica y residencial de sus familias de origen. Los criterios de búsqueda se van reconfigurando de acuerdo con el momento biográfico en el que se encuentren y en relación al paso a la adultez.

Si bien la búsqueda de trabajo mantiene una lógica de responsabilización individual, también emergen en los testimonios otro tipo de soportes: las redes de egresadas/os y docentes universitarios; la preparación previa para búsquedas y entrevistas laborales por parte de sus casas de estudio o con profesoras/es y pares. En este sentido, emergen ciertos soportes relacionales que tienen a su disposición (Martuccelli, 2009). También es posible vincular estos datos con las conceptualizaciones y resultados de otras investigaciones en torno al peso de los capitales humano (tanto general como específico) y social -dos de los componentes de la empleabilidad disposicional- en la calidad del empleo al que acceden las/os docentes noveles (Rothwell, Jewell y Hardie, 2009; Yeves et al, 2021), especialmente aquellas/os de origen social de NSE más alto y que egresan de programas de mayor acreditación.

Los procesos de inserción laboral de docentes noveles.

Los procesos de inserción laboral muestran algunas tendencias interesantes. Independiente del tramo de acreditación, los sueldos se ubican mayoritariamente entre los 800.000 y el 1.200.000. La empleabilidad es alta en todos los tramos, pero en el tramo 3 se observa un mayor porcentaje de docentes que no se encuentran trabajando en aula, lo mismo para docentes de estrato alto, en coherencia con investigaciones previas (Ayala, 2014).

Sobre la dependencia de los establecimientos donde se desempeñan las docentes noveles, se identifica una persistencia de la segmentación del cuerpo docente, refrendando lo encontrado en estudios previos (Ayala, 2014; Cabezas et al., 2017), en tanto las docentes de origen social de mayor NSE se desempeñan en mayor medida en la educación privada, y lo mismo para egresadas de programas del tramo 3. Si bien el salario es un aspecto considerado en la búsqueda de empleo, la carrera docente que norma los salarios y establece una progresión en base a los desempeños en las evaluaciones asociadas, no opera necesariamente como un mecanismo que incida en la búsqueda de revertir la segmentación del cuerpo docente y la tendencia a la reproducción que muestran los hallazgos. Al respecto, los datos levantados muestran dos posibles explicaciones. Por un lado, el desconocimiento del SDPD y de la carrera docente, aunque tras las primeras experiencias laborales se tiene más información y se convierte en un factor a considerar. Por otro lado, las docentes muestran resistencias frente al sistema de evaluación asociado a la carrera docente, por el agobio que implica y la falta de

experiencia que tienen en el sistema, es más, emergen en los discursos perspectivas estratégicas ya que buscan extender en el tiempo el someterse a estas evaluaciones. En este sentido, y tal como muestran estudios anteriores, las docentes tienen una percepción de que es una evaluación que desconfía de las docentes y por tanto con una tendencia a la desprofesionalización (Ruffinelli, 2016).

En términos más amplios, el egreso de la universidad y entrada al mundo laboral también forman parte de una transición mayor: el paso a la adultez (Sepúlveda, 2013, 2020). El acceso al mercado del trabajo se relaciona con la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad y de comenzar a desarrollarse como profesional. Marca así el inicio de la carrera y la emergencia de un nuevo proceso de formación identitaria en tanto profesional. Además, el egreso de la educación superior abre la posibilidad de autonomía financiera, y con eso la proyección de la vida adulta fuera del hogar de origen. Así, constituye la posibilidad de iniciar una vida adulta autónoma tanto financiera como residencialmente. Sin embargo, y a pesar de los marcadores que usualmente se utilizan en la literatura sobre el paso a la adultez, el proceso se muestra tensionado cuando se enfrentan condiciones laborales inciertas y precarizadas, sobre todo en las primeras experiencias laborales que suelen ser reemplazos y contratos a plazo fijo. La carrera y las condiciones laborales que ofrece el mercado a las docentes noveles producen una incertidumbre significativa al momento de terminar la educación superior.

Estas preocupaciones resultan particularmente relevantes en el contexto de la heterogeneización de las transiciones a la vida adulta (Longo, 2011), ya que la juventud es vista como un ciclo de mayor exposición a la acumulación de vulnerabilidad y, en consecuencia, un periodo especialmente sensible a la reproducción de desigualdades (Van de Velde, 2015). Las transiciones a la vida adulta tienen hoy en día un fuerte componente de incertidumbre y manejo individual del riesgo (Heinz y Krüger, 2001) y se han vuelto más “desordenadas” según una secuencia normativa de eventos tales como terminar la universidad, encontrar un trabajo jornada completa, casarse y tener hijos (Staff y Mortimer, 2003). Esta desarticulación responde, en cierta medida, a la precarización de los medios necesarios para el tránsito a la vida adulta (bajos salarios en carreras masificadas, flexibilización de contratos laborales, aumento del costo de la vida, vivienda, etc.).

Los contextos escolares y su importancia en la inserción laboral de docentes noveles.

La información cuantitativa y cualitativa muestra que las docentes jóvenes valoran como una dimensión muy importante de sus primeras experiencias laborales las relaciones y apoyos formales e informales que reciben por parte de colegas, equipos directivos y apoderados. Sin embargo, estos soportes en general no están institucionalizados y, en caso de estarlo, no están planificados como apoyos específicos para docentes noveles. En este sentido, un bajo porcentaje de las docentes accedió al sistema de mentorías del CPEIP en el marco del SDPD. Las entrevistas muestran que las docentes no maneja información respecto de estas mentorías. No obstante, quienes han accedido a apoyos en sus primeras experiencias los consideran muy útiles, y las entrevistas muestran que estos acompañamientos les entregan mayor seguridad y confianza en su labor, contribuyendo con ello a una sensación de satisfacción y mayor bienestar. Al respecto también destacan culturas institucionales con equipos directivos que propician espacios profesionales y de colaboración. Las docentes buscan realizar un buen trabajo, la oportunidad de mejorar y de implementar los saberes aprendidos en la universidad, por ello, culturas institucionales que acojan y potencien sus disposiciones contribuyen a la permanencia y a la sensación de satisfacción.

Al contrario, en varios casos se destacan dentro de los principales problemas vividos en las primeras experiencias laborales a diversos aspectos de la gestión institucional: falta de organización y de lineamientos claros por parte del equipo directivo; escasa o nula atención por el bienestar de los/as docentes; ausencia de orientación en aspectos administrativos y de inducción; falta de acompañamiento pedagógico y de espacios de reflexión colaborativa con pares; ausencia de equipos de profesionales para trabajar con neuro divergencias en las escuelas. En estos casos, las sensaciones en los primeros empleos se caracterizan por la frustración y la soledad, refrendando lo encontrado por Iglesias & Southwell (2020). Estos datos fundamentan la relevancia de que la legislación vigente en materia de formación docente contemple un trabajo permanente con las comunidades educativas propiciando espacios de inducción y apoyo, además de oportunidades de desarrollo profesional, que no impliquen necesariamente dejar el aula.

Un resultado interesante de la investigación tiene que ver con la movilidad. Si bien las docentes muestran una alta movilidad, esta tiene relación con las condiciones de los primeros empleos: reemplazos y contratos a plazo fijo. Los datos cuantitativos muestran en general una alta disposición a permanecer en los establecimientos, baja disposición a la movilidad y aún más bajas intenciones de dejar el trabajo en aula. Aunque, se ratifican tendencias de estudios anteriores en tanto las docentes de los tramos de mayor acreditación tienen mayor disposición a la movilidad, y los hombres más que las mujeres (Ayala, 2014; Carrasco et al., 2018; Díaz et al., 2021).

Estos resultados son interesantes dado que dan cuenta de una tendencia contraria a lo identificado en estudios previos, lo que puede tener relación con el grupo considerado en este trabajo. En esta investigación se consideró solo a docentes de educación básica, que algunos estudios muestran que tendrían menor disposición a dejar el aula que los docentes de educación media (Carrasco et al., 2018). De todas formas, este resultado deja ver la relevancia de considerar las especificidades del cuerpo docente y las complejidades propias para atender las razones de abandonar la docencia.

Junto con lo anterior, para comprender las intenciones de permanencia y deserción resulta relevante considerar dos aspectos interrelacionados: la formación de la vocación docente y los factores estructurales que contribuyen a la intención de dejar el trabajo en aula. Los resultados muestran que, en general, los docentes elegirían nuevamente la profesión docente y un bajo porcentaje muestra estar arrepentida de estudiar la carrera. Es más, dentro de los criterios de elección de carrera, los aspectos vocacionales se erigen como los más relevantes. Así, las docentes buscan influir en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, beneficiar a personas de origen social vulnerable y ser un aporte a la sociedad. Esto muestra la conformación de una identidad vocacional de servicio y que busca contribuir a la sociedad, que se va nutriendo de las primeras experiencias y en especial en la relación con el estudiantado. Junto con lo anterior, y contrario a lo identificado por otros estudios (González Lorente & Rebollo-Quintela, 2018), los docentes se sienten preparadas para ejercer la docencia y tienen una alta valoración de la formación recibida. Esto último, según Díaz (2021) contribuye con la permanencia en aula.

Sobre lo mismo, los datos muestran que los docentes en una gran proporción quieren seguir formándose para mejorar su desempeño en el aula. Con todo, y lejos de buscar romantizar el rol docente y la vocación asociada, las docentes muestran un alto sentido de vocación y una baja intención de moverse o dejar el aula, según los datos cuantitativos. No obstante, las condiciones laborales inciden en la posibilidad de deserción, la información cualitativa da cuenta de que es una posibilidad que no se descarta. Las razones para dejar la docencia tienen relación con factores ya identificados por la literatura: agobio y sobrecarga laboral, desvalorización de la profesión docente y bajos salarios (Cabezas et al., 2017; Díaz & Zamora, 2023, Gaete et al. 2017; Qin, 2021; Räsänen et al., 2020). A lo anterior se agrega que emerge con fuerza entre los factores para dejar la docencia: las situaciones de violencia vividas en las escuelas y la sensación de desprotección ante ellas.

Por su parte, los directivos entrevistados identifican aspectos positivos de contratar a docentes noveles como la apertura a las sugerencias, a las instancias formativas y de educación continua, así como también a la adaptabilidad que muestran versus docentes con mayor trayectoria. A esto, también se suma la idea de que la universidad no es tan importante, ya que varias herramientas, habilidades y conocimientos se pueden también aprender a partir de las primeras experiencias laborales. Esto se relaciona con la primacía otorgada por directivos a las dimensiones del capital humano específico (experiencia laboral) y de la adaptabilidad personal por sobre el capital humano general (educación superior) en las condiciones de empleabilidad disposicional (Yeves et al. 2021) de las/os docentes noveles.

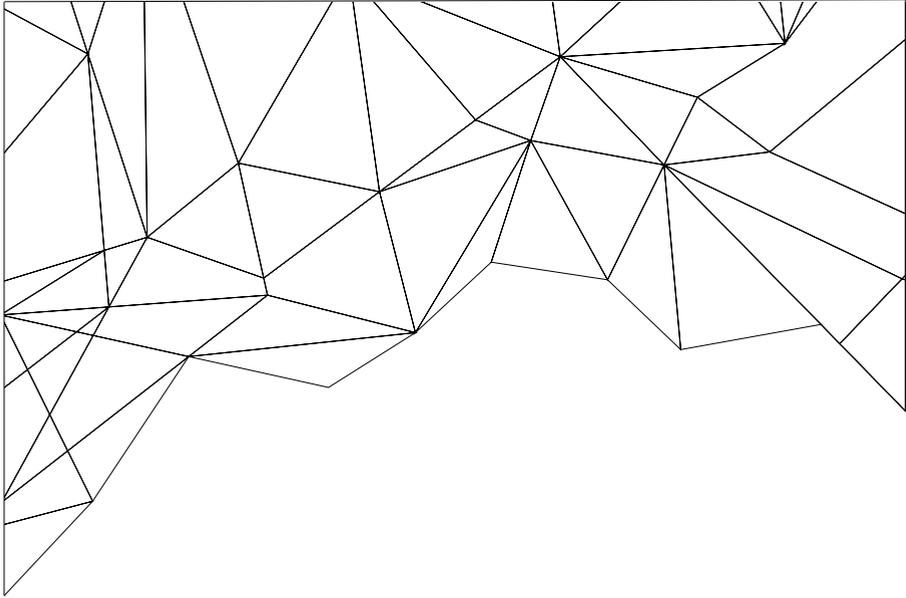
Los contextos de violencia y la problemática de resistencia que posee la institución escolar en cuanto a su tradición de funcionamiento instala una distancia que separa a los docentes noveles entre su ideal de performance pedagógica, es decir, aquello que han aprendido en su formación inicial docente y lo que verdaderamente termina ocurriendo en los distintos contextos educativos. Así, lo que se presenta es la idea de sueños truncados o de expectativas que el quehacer docente actual no logra cumplir respecto a los procesos de socialización, violencia e implementación pedagógica. Esto resulta de especial interés considerando los problemas que existen actualmente respecto de la deserción docente y el desinterés por estudiar carreras de pedagogía. Estos datos pueden vincularse con un proceso de corrosión o debilitamiento de

la identidad profesional -definiciones, intereses y aspiraciones de las personas en torno a sí mismas en los contextos laborales- dimensión relevante lo que afectaría la empleabilidad disposicional o psicosocial (Yeves et al., 2021) o de las/os docentes jóvenes.

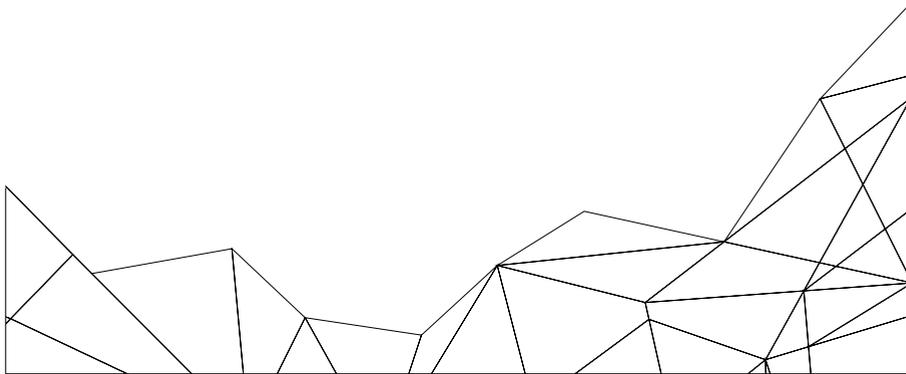
Limitaciones y proyecciones.

Una de las limitaciones de esta investigación radica en la escasa participación de docentes noveles varones tanto en las instancias conversacionales como en el cuestionario. Esta ausencia nos impidió acceder a sus subjetividades y vivencias, lo que puede influir en las conclusiones y en las experiencias representadas. Esto limita una comprensión más compleja del fenómeno estudiado. Por otro lado, si bien en términos de género y del universo total de egresados la encuesta logra seguir las distribuciones demográficas y sus tendencias, la distribución de respuestas por región se encuentra altamente concentrada en la Metropolitana (57%), bajando a 13% en el Bio-Bio, segunda región con más respuestas. La alta concentración de respuestas en la zona centro, los análisis por región o zona no nos permitieron utilizar esta variable para los análisis.

Respecto a las proyecciones para futuras investigaciones, se propone replicar este estudio, tanto en su fase cuantitativa como cualitativa, a partir de una muestra más amplia de instituciones de educación superior, buscando una mayor representación de docentes noveles por género y por regiones de todo el país. Por otro lado, se puede profundizar en las primeras experiencias laborales de docentes noveles a través de investigaciones cualitativas con técnicas etnográficas en escuelas de diversas dependencias, niveles socioeconómicos y regiones para profundizar en el análisis de las dimensiones institucionales, los climas sociales, las condiciones laborales y los conflictos entre diversos agentes escolares y apoderados, ya que a partir de los resultados obtenidos son factores clave. La realización de estudios longitudinales con una muestra de las y los docentes entrevistados en diferentes etapas de sus trayectorias laborales permitiría enriquecer la comprensión de sus trayectorias profesionales, lo que posibilitaría acercarse a los cambios y continuidades en sus experiencias, identidades y proyecciones.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación |

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press.
- Álvarez, C. & Tabilo, I. (2023). Transformaciones de la educación superior desde la dictadura civil-militar hasta nuestros días. Marcas biográficas y nuevas aspiraciones juveniles. En Rojas, M. T. Y Cuenca, C. (Eds.). *Golpe a la Educación. Historias y memorias del impacto de la dictadura civil-militar en el sistema educativo chileno*. Ediciones UAH.
- Améstica, L., Llinas-Audet, X, & Sánchez, I. (2014). Retorno de la Educación Superior en Chile: Efecto en la Movilidad Social a través del estimador de Diferencias en Diferencias. *Formación universitaria*, 7 (3), 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300004>
- Aquevedo, E. (2017) Reestructuración, flexibilidad y trabajo en América Latina. *Papeles de POBLACIÓN*, (26).
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (ESPECIAL), 11-28
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290
- Ayala, P. (2014). Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente? *Pensamiento Educativo*, 51(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.9>
- Bauer, J.C., Murray, M. & Ngondo, P. (2023) Who's missing out? The impact of digital networking behavior & social identity on PR job search outcomes. *Public Relations Review*, 49, (4). <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2023.10236>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003) *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bernasconi, A., & Rojas, R. C. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Editorial Universitaria.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Jaimovich, A., Rodriguez, J., & Santos, H. (2018). *Teacher policies, incentives, and labor markets in Chile, Colombia, and Peru: Implications for equality*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13056/teacher-policies-incentives-and-labor-markets-chile-colombia-and-peru>

- Bettini, E., & Park, Y. (2021). *Novice Teachers' Experiences in High-Poverty Schools: An Integrative Literature Review*. *Urban Education*, 56(1), 3–31. <https://doi.org/10.1177/0042085916685763>
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En Bernasconi, A. (Ed.) *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (21-107). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cabezas, V., Paredes, R., Bogolasky, F., Rivero, R., & Zarhi, M. (2017). First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. *Teaching and Teacher Education*, 64, 66-78.
- Canales, M. (2006) El grupo de discusión y el grupo focal. En: Canales, M. (Ed.) *Metodologías de Investigación Social*. LOM ediciones.
- Carrasco, D., Manzi, J., & Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? *Temas de la Agenda Pública*. 13(105), 1-20. Centro de Políticas Públicas UC.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 0(32), 44-76. doi:<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Consejo Nacional de Educación. (2023). *Resumen matrícula de pregrado de educación superior 2023*. CNED. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/1_hechosrelevantesmatricula_es_2023.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Comisión Nacional de Acreditación (2022). *Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía*.
- Díaz, A. (2021). ¿Por qué permanecen los docentes principiantes en las escuelas chilenas? *Cadernos De Pesquisa*, 51, e07843. <https://doi.org/10.1590/198053147843>
- Díaz, A., & Zamora, G. (2023). Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 44, e259709. <https://doi.org/10.1590/ES.259709>

- Díaz, A., López, D., Salas, M., & Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles educativos*, 43(172), 42-59. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.172.59514>
- Donoso, S., & Donoso, G. (2009). “Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial”. *Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 17, (64), 421-448
- Dubar, C. (2001) . La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*, no 7(1), 23-36. <https://doi.org/10.3917/es.007.0023>.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Una investigación de estudio de caso en diferentes contextos escolares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42 (1), 107-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fernández M., González A., Salinas I., Orellana V., & Crocco A. (2021). *Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía (Vol. N°23)*. Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la educación superior*, 46(183), 87-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 123-138.

- Ghiardo, F. & Dávila, O. (2020). Educación Superior y Estructura Social en Chile: Aproximaciones desde tres grupos generacionales. *Última década*, 28 (53), 40-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100040>
- Ghiardo, F., & Dávila, O. (2008). *Trayectorias Sociales Juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y Centro de Estudios Sociales (CIDPA).
- González Lorente, C. & Rebollo-Quintela, N. (2018). Competencias para la empleabilidad de los futuros maestros de Educación Primaria: Una mirada a su proceso de inserción socio-laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 114-131. doi: [http:// dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.730](http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.730)
- Granovetter, M. (1995) *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*, 2nd edition, University of Chicago Press.
- Heinz, W. y Krüger, H. (2001). Life course: innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49(2), pp. 29-45
- Iglesias, A., & Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 71-89.
- Jarpa-Arriagada, C. G., & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 15(1), 327-343. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>
- Kee DMH, Anwar A, Gwee SL, Ijaz MF. (2023) Impact of Acquisition of Digital Skills on Perceived Employability of Youth: Mediating Role of Course Quality. *Information*. 14(1), 42. <https://doi.org/10.3390/info14010042>
- Ley. 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 01 de abril del 2016.
- Longo, M. E. (2011) Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Cuestiones de Sociología* (7), 54-77.
- Marmaros, D. & Sacerdote, B. (2002) Peer and social networks in job search. *European Economic Review*, 46, (4-5), 870-879. [https://doi.org/10.1016/S0014-2921\(01\)00221-5](https://doi.org/10.1016/S0014-2921(01)00221-5).

- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Martinic, R. & Stecher, A.. (2020). Experiencias de trabajadores del retail en Chile. Aproximación desde la sociología de Dubet. *Convergencia*, 27, e11939. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.11939>
- Martuccelli, D. (2009). La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas. *Papeles del CEIC*, 51, 1-31.
- McNay, L. (2004). Agency and Experience: Gender as a Lived Relation. *The Sociological Review*, 52(2_suppl), 175–190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00530.x>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141 - 151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Meza-Pardo, M., Zamora-Poblete, G., & Cox-Vial, P. (2020). Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: Siete hipótesis desde la perspectiva de profesores chilenos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 29-30. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.15>
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74),195-225.
- Modestino, A., Sugiyama, K. & Ladge, J. (2019) Careers in construction: An examination of the career narratives of young professionals and their emerging career self-concepts. *Journal of Vocational Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.003>
- Muñoz, V. (2012). *Generaciones en Tránsito. Juventud, Estudiantes e Izquierda Políticas en el cambio de siglo. Santiago de Chile y Ciudad de México 1986-2002* [Tesis doctoral Universidad Nacional Autónoma de México].
- Neut, P. (2016). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista De La Academia*, (19), 59-96. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.17>

- Orellana, V. (2011) Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior una mirada al Chile del mañana. En: M. Jiménez y F. Lagos (Eds.) (2011) *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 80-140). Ediciones Universidad San Sebastián
- Pérez, P. E. (2018). Inserción laboral de jóvenes y desigualdades de género en la Argentina reciente. *Revista Reflexiones*, 97(1), 85-98. <https://dx.doi.org/10.15517/rr.v97i1.30899>
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23.
- PNUD (2023). Informe Final. Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903.
- Provoste, A. (2012) *Trayectorias sociolaborales juveniles. Discursos sobre experiencias laborales y empleabilidad*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile].
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educ Res Policy Prac* 20, 79–105.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *SocPsychol Educ* 23, 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218020-09567-x>
- Rojas, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(3), 217-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Rothwell, A., Jewell, S. & Hardie, M. (2009) Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2),152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.002>.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 40(1), 229-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100014>

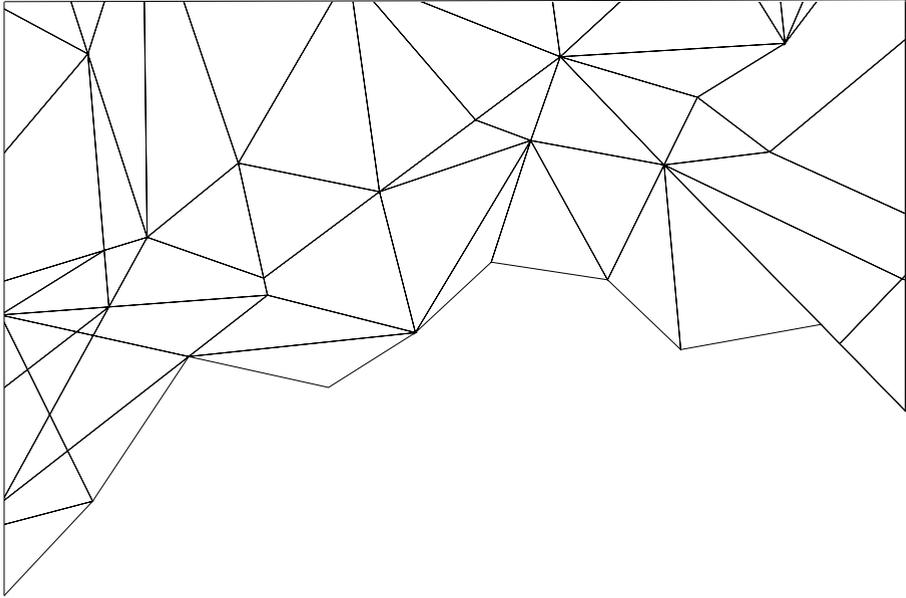
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 449-474.
- Salazar, J. M. & Leihy, P. S. (2013). El manual invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-35.
- Salazar, J. M. & Leihy, P. S. (2014). La poética del mejoramiento: ¿Hacia dónde nos han traído las políticas de calidad de la educación superior? *Revista Estudios sociales*, 122, 125-191.
- Sepúlveda, L. (2013) Juventud como Transición: Elementos Conceptuales y Perspectivas de Investigación en el Tiempo Actual. Última década, 21(39), 11-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>
- Sepúlveda, L. (2020) Un largo y sinuoso camino: la experiencia de transición hacia la vida adulta de los jóvenes en el tiempo actual. Nuevas perspectivas para nuevos tiempos. *Revista CONTENIDO, cultura y ciencias sociales* (10), ISSN 0719-1804.
- Sepúlveda, L. (2020). Un largo y sinuoso camino: la experiencia de transición hacia la vida adulta de los jóvenes en el tiempo actual. Nuevas perspectivas para nuevos tiempos. *Revista CONTENIDO. Cultura y Ciencias Sociales*, (10).
- Sisto, V. (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: desafíos para la investigación. *Universum (Talca)*, 24(2), 192-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000200011>
- Staff, J. y Mortimer, J. (2003) Diverse transitions from school to work. *Work and Occupation*, 30(3), pp. 361-369.
- Stecher, A. (2020) Identidades laborales en América Latina: estructuras, interacciones y narrativas. En: Palermo, H. y Capogrossi, M.L. (dirs.) *Tratado latinoamericano de Antropología del Trabajo*. CLACSO.
- Toor, R. (2023). *Why you, why me, why now: The mindset and moves to land that first job, from networking to cover letters, resumes, and interviews*. The University of Chicago Press.

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97.
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para todos? *Documento de Trabajo, Centro de Estudios Públicos*, Nro. 386, 1-43.
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97.
- Valenzuela, A., Soto, A. & Stecher, A. (2022). Abordaje teórico-metodológico para el estudio de las identidades laborales en el trabajo flexible. Discusiones a partir del caso de los programas de acción pública. En: O. Bernasconi, C. Fardella y S. Rojas (eds.), *Sujetos y subjetividades. Aproximaciones empíricas en tiempos actuales* (pp. 209-235). Editorial Alberto Hurtado.
- Valenzuela, J., & Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. https://old.ciae.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van de Velde, C. (2015) *Sociologie des âges de la vie*. Armand Colin. Paris, France.
- Velho, G. (2009). Antropología Urbana: encontro de tradições e novas perspectivas. *Sociologia, problemas e práticas*, (59), 11-18.
- Yeves, J., Bargsted, M., Venegas-Muggli, J. & Merino, C. (2021). La influencia del modelo de empleabilidad disposicional en la calidad del empleo. Un estudio sobre la transición al mercado laboral de egresados en Chile. En: N. Orellana, S. Zavando, G. Gallardo & I. Cuneo (eds.), *Educación superior y mundo del trabajo. Perspectivas teóricas, gestión y experiencias colaborativas a 10 años del Encuentro BIESTRA en Chile* (pp. 73-87). Fundación OCIDES.
- Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. *Perfiles educativos*, 40 (160), 29-46. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58607>

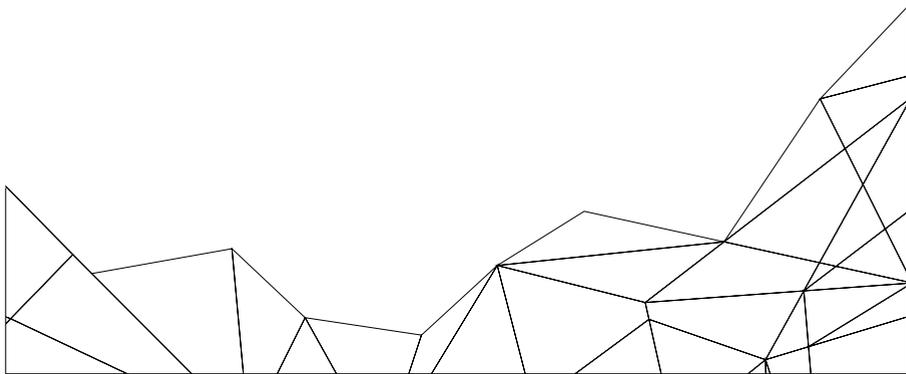
Zimmermann, B. (2014). Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels. *Économica*, coll. Etudes Sociologiques, 233 p. Paris, France.

Zurita, F. (2021). Políticas educacionales y dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): El proceso de transformación neoliberal y autoritario de los espacios formativos y de trabajo del profesorado. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 29(January - July), 33. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.459>

Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre programas de distinta acreditación |



ANEXOS



Anexo 1. Cuestionario para Docentes Nove-



Cuestionario para Docentes Noveles

Pauta para juicio de expertos acerca de la validez de contenido del instrumento

El objetivo de esta solicitud es evaluar, a través del juicio de expertos, el contenido del Cuestionario para docentes “Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica”.

El principal objetivo de esta evaluación es revisar la coherencia de las preguntas en función de los objetivos específicos de la investigación y el formato de éstas en cuanto a su claridad y comprensión. Para la evaluación, considere hacer comentarios específicos por pregunta en el archivo Excel de la encuesta, y comentarios generales a la coherencia entre preguntas y dimensiones en la rúbrica adjunta al final de este documento.

Este cuestionario, de auto aplicación, tiene como objetivo general analizar las experiencias de inserción laboral en diferentes contextos escolares de los egresados de pedagogía básica de instituciones de educación superior con distinto nivel de acreditación, en el marco de la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Está dirigido a docentes de educación básica egresados en los años 2020, 2021 y 2022.

Este cuestionario busca responder a dos de los objetivos específicos de la investigación:

2) Analizar el proceso de búsqueda de trabajo de los egresados de pedagogía básica, considerando la institución de egreso, sus años de acreditación, origen social y género y los centros educativos a los que postulan.

3) Comparar las primeras experiencias laborales de egresados de pedagogía, considerando la institución de egreso, sus años de acreditación, origen social y género y el contexto escolar en el que se insertan.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL JUICIO DE EXPERTOS

Para realizar la evaluación de las preguntas del cuestionario que se le adjunta, le solicitamos basarse en los siguientes criterios:

1. Coherencia con objetivos. Se evalúa si el contenido de las preguntas es coherente con los objetivos específicos de la investigación. Este criterio se evaluará a partir de tres categorías: Coherencia alta (A); Coherencia media (M); Coherencia baja (B).
2. Formato. Se evalúa el formato de presentación de cada una de las preguntas, teniendo en consideración la posibilidad de comprensión por parte de los encuestados/as. Este criterio se evaluará a partir de dos categorías: Formato Adecuado (A); Formato Inadecuado (I).

Además, puede incorporar comentarios específicos a cada pregunta en el archivo Excel y comentarios generales sobre el instrumento al final de este documento.

Dimensiones y preguntas del cuestionario:

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Pre-gunta	Coherencia	Formato	
A. Caracterización		Género	P1			
		Edad	P2			
		Universidad de procedencia	P3			
	Datos Sociolaborales		Años de acreditación de la universidad	P4		
			Año de egreso	P5		
			Formación del padre	P6		
			Formación de la madre	P7		
			Postgrados o postítulos	P8		
	Datos escolares		Escuela de origen	P9		
				P10		
				P11		
	Formación universitaria		Elección de carrera	P12		
				P13		
				P14		

B. Inserción laboral post egreso	Situación laboral	P15			
		P16			
		P17			
		P18			
	Condiciones laborales	Tipo de contrato	P19		
		Tipo de jornada	P20		
		Ingreso mensual tramo	P21		
	Búsqueda de empleo post egreso	Comienzo de la búsqueda	P22		
		Tiempo de búsqueda	P23		
			P24		
		Criterios de búsqueda	P25		
		Empleabilidad auto percibida	P26		
	Tipo de transición	P27			
	Escuela don-de trabaja	Nombre establecimiento	P28		
		Tipo de administración	P29		
Región		P30			
Comuna		P31			
Antigüedad		P32			
Horas lectivas-no lectivas	Número de horas lectivas y no lectivas	P33			

	Cultura escolar	Evaluación ambiente y cultura	P34		
	Desarrollo profesional	Formación en el trabajo	P35		
			P36		
C. Estándares de la profesión docente	Percepción de la formación		P37		
			P38		
			P39		
		Inicio de prácticas	P40		
		Utilidad de prácticas	P41		
		Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	P42_1 a 5		
Estándares pedagógicos		Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	P42_6 a 7		
		Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	P42_8 a 10		
		Dominio D: Responsabilidades profesionales	P42_11 a 13		
			P43		
D. Sistema desarrollo profesional docente	Acceso y evaluación de mentorías		P44		
			P45		
			P46		

E. Aspiraciones	Educativas	P47		
			P48	
F. Satisfacción con la profesión y el empleo	Satisfacción con la profesión	P49		
			P50	
	Satisfacción con el empleo	P51		
			P52	
	Disposición a la movilidad laboral			

Observaciones generales:



¡¡Muchísimas gracias!!

Anexo 2. Pauta de Grupos Focales

Grupo focal egresados pedagogía básica

Previo:

- Presentar objetivos de la investigación
- Lectura y firma del consentimiento informado
- Grabar entrevista

Caracterización: W

Encargado/a grupo focal entrega esta hora a los/as participantes.

Revisar que no falten datos.

Nombre:	
Edad:	
Género:	
Nombre y dependencia del establecimiento escolar de egreso (enseñanza media):	
Universidad de egreso:	
Financiamiento carrera universitaria (gratuidad, beca, CAE, crédito, financiamiento propio):	
Comuna de residencia:	
Nivel educativo madre:	
Nivel educativo padre:	
Establecimiento educativo en el que trabajas:	
Tipo de contrato:	
Cantidad de horas lectivas:	

Cantidad de horas no lectivas:	
Tiempo transcurrido entre inicio búsqueda de trabajo y acceso al primer trabajo:	
Buscaste solo en colegios o en otro tipo de trabajos (cuáles)	

I. Experiencia universitaria: formación académica y conformación de redes

1. ¿Cómo fueron sus experiencias universitarias estudiando pedagogía? ¿Qué importancia tuvieron las prácticas en su formación como docentes?
2. ¿Qué saben del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD)? ¿Cómo fue la entrega de información que les brindó la universidad sobre este tema?
3. ¿Qué piensan de la prueba ENFID? ¿Cómo se sintieron con sus resultados? (nota: indagar en los resultados influyen en su autopercepción como futuros/as docentes)
4. ¿La universidad les sirvió para generar redes de contacto que les permitieran conseguir trabajo? ¿cómo? (Indagar por ferias laborales, jornadas con sostenedores, envío de ofertas laborales por correo, relación con los centros de práctica)

II. Búsqueda de trabajo

1. Una vez egresados/as, ¿cómo fue para ustedes la búsqueda de trabajo?
2. ¿Sienten que la universidad donde se formaron es valorada por directivos, colegas, sostenedores? ¿cómo lo notan? ¿Cómo influyó esto en su búsqueda de trabajo?
3. ¿Qué características/atributos consideraron al momento de buscar trabajo? (Indagar, por ejemplo: distancia, prestigio, remuneración del establecimiento educacional).
4. ¿Se les hizo más atractivo buscar trabajo en establecimientos con financiamiento público? ¿por qué? (SDPD, carrera docente, sueldos).

III. Primeras experiencias laborales

1. ¿Cómo fue el proceso de selección en sus trabajos? (realización de pruebas, grabación de clases, prueba de conocimientos, etc). ¿Qué creen que valoraron de ustedes sus empleadores/jefaturas?
2. ¿Cómo fue el proceso de adaptación en las escuelas en las que trabajan? ¿qué apoyos les brindó la escuela donde trabajan para su inserción laboral? (*indagar si existe algún tipo de acompañamiento interno, ayuda en gestión curricular, visitas de observación al aula, etc, aplicaciones o plataformas para calificaciones, comunicación con apoderados u otras cosas propias de la gestión pedagógica*)
3. Para los que han tenido acceso al programa de mentorías del SDPD: ¿cómo ha sido/fue esta experiencia?
4. Según distintos estudios, los/a docentes noveles consideran que la formación universitaria no les entrega todas las herramientas necesarias para trabajar en la escuela ¿Qué piensan ustedes? ¿Cómo fue en su caso? (*ejemplos, no es necesario que hablen de estos temas: evaluación docente, trabajo con diversidades, reflexión docente, relación con apoderados, rol de profe jefe, por ejemplo, comunicación y relación con apoderados o escribir comunicaciones o el "llenado" del libro de clases.*)
5. Según distintos trabajos, el clima laboral, la relación con directivos, docentes y estudiantes es un aspecto que promueve la permanencia de los docentes en una escuela. ¿Qué opinan? ¿Esto es así para ustedes? ¿por qué?
6. Alguna pregunta sobre sus características personales que puedan contribuir a la permanencia o no en el aula (historias de vida, docentes de ejemplo, idea de contribuir al bien común).
7. De acuerdo con distintas investigaciones, el 40% de los profesores nuevos del sistema deja el ejercicio antes de los 5 años: ¿qué piensan de esto? ¿Cómo es en su caso? (*Indagar en deseos de permanencia en la carrera, de moverse de establecimiento, y las razones de ello.*)
8. ¿Hay algo que consideren importante y sobre lo que no hemos hablado, que quisieran agregar?

Hemos llegado al final de la entrevista.

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 3: Guía de entrevista directivos

Entrevista Directivos/as (empleadores/as)

- Presentar objetivos de la investigación
- Lectura y firma del consentimiento informado
- Grabar entrevista

Caracterización:

Nombre:	
Universidad pregrado:	
Años en el cargo:	
Nombre establecimiento educacional:	

I. Cultura escolar

1. ¿Cuál es el sello de la escuela? ¿Por qué? ¿Cómo se vincula con los/as estudiantes y con el territorio? ¿Se ha transformado este sello en el último tiempo? ¿por qué?
2. ¿Qué aspectos destaca de la escuela? ¿Qué le gustaría cambiar/mejorar de la escuela?
3. ¿Cómo describiría al cuerpo docente? (características personales, formación universitaria, edad, género) ¿Existe cooperación entre pares (docentes) en la escuela? ¿espacios de desarrollo profesional? ¿Cuáles?
4. ¿Cómo describiría a los/as estudiantes? ¿la relación estudiantes- docentes?
5. ¿Cómo describiría a los/as apoderadas/os de su escuela? ¿la relación con las/os docentes? ¿sus formas de participación?

II. Selección docentes

1. ¿En qué se fija para contratar docentes: prestigio de las universidades, sellos formativos, aspectos personales? ¿por qué?
2. ¿Cómo es el proceso de selección de docentes? (etapas) ¿cómo se decide la contratación de un/a docente novel?
3. ¿Cómo es la rotación de docentes en esta escuela? ¿por qué?

III. SDPD (solo si son directivos de escuelas particulares subvencionadas, municipales o de servicios locales de educación)

1. ¿Qué aspectos considera más importantes del SDPD? ¿Por qué?
2. ¿Son parte del programa de mentorías? ¿o lo han sido? Justificar por qué sí o no. ¿Cómo ha sido esa experiencia?
3. ¿Tienen un plan de acompañamiento profesional local? ¿Qué porcentaje de horas lectivas/ no lectivas tienen en la escuela los docentes? ¿cómo las resguardan? En caso de que si existan horas no lectivas: ¿cómo se utiliza ese tiempo?, ¿hay un seguimiento al respecto?
4. ¿Cómo considera que la implementación del SDPD influyó en la Formación Inicial Docente actual? ¿Notas mejoras? Si no nota mejoras, ¿qué estrategias o acciones cree que hacen falta desarrollar?

IV. Facilitadores y obstaculizadores inserción laboral docentes noveles

1. ¿Cómo llegó tal docente a la escuela? ¿Por qué lo/la contrataron? ¿Qué valoraron de su CV, de la institución formadora, de sus características personales (de su origen social, cercanía previa con la escuela)?
2. ¿Qué aspectos facilitan la inserción laboral de los docentes noveles? ¿cuáles dificultan? ¿por qué?
3. ¿Cómo influye la universidad de la egresan los docentes en su inserción laboral? ¿Por qué? (Intencionar comparación).
4. ¿Qué aspectos de la escuela contribuyen a una buena inserción laboral? ¿cuáles la dificultan?
5. ¿Existen mecanismos/estrategias de inserción para nuevos docentes? y ¿para docentes noveles? ¿cuáles? ¿puedes describirlos? ¿Cómo evalúa estos mecanismos?
6. ¿Qué características tienen los docentes noveles que más tiempo perduran en su escuela?
7. ¿Cuáles cree usted que son las principales razones para moverse, permanecer o desear retirarse de la profesión docente en profesores noveles?

¿Hay algo que considere importante y sobre lo que no hemos hablado, que quisiera agregar?

Hemos llegado al final de la entrevista.

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 4. Carta aprobación Comité de Ética Universidad Finis Terrae



**ACTA DE RESOLUCIÓN NUEVO ESTUDIO
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO UNIVERSIDAD FINIS TERRAE
Acreditado por SEREMI de Salud
Resolución Exenta N°002681/2021, del 24 de febrero de 2021.**

Fecha y N° de Sesión: 25.03.2024

ID Protocolo: 24-004

Título del Proyecto: Inserción laboral post egreso de la educación superior de estudiantes de pedagogía básica: una comparación entre instituciones de alta y baja acreditación.

Investigador Responsable: Carolina Álvarez Valdés

Facultad/Unidad Académica: Pedagogía en Educación Básica, Facultad de Educación, Psicología y Familia.

Miembros del Comité que participaron en la aprobación del estudio:

Pilar Busquets Losada, Presidenta CEC-UFT

Andrea Villagrán Torres, Secretaria Ejecutiva CEC-UFT

Francisca Valdivieso Undurraga, Facultad de Medicina

María Angélica Sotomayor, Abogado miembro externo

Manuel Santos Alcántara, Instituto de Bioética

Paulo López Soto, Instituto de Bioética

Alyssa Ganay Navea, Miembro de la comunidad

Carolina Caffarena, Facultad de Educación, psicología y Familia

Documentos recibidos y revisados por el Comité:

- Proyecto de Investigación
- Curriculum vitae del investigador
- Certificado de título profesional
- Anexo I "Ficha de presentación"
- Anexo II "Compromiso del Investigador"
- Anexo III "Respaldo Unidad Académica"
- Anexo IV "Resumen del proyecto de investigación para evaluación ética"
- Anexo V "Documento de Consentimiento Informado"

Considerando que:

1. El investigador responsable referido cuenta con la experiencia necesaria para la conducción y el desarrollo de este tipo de estudio;
2. La metodología descrita es apropiada para el cumplimiento del objetivo general del estudio que consiste en: *Analizar las experiencias de inserción laboral en diferentes contextos escolares de los egresados de pedagogía básica de instituciones de educación superior con distinto nivel de acreditación, en el marco de la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional*

Enero 2024



**Universidad
Finis Terrae**

Docente y los respectivos objetivos específicos, de acuerdo con los estándares internacionales de rigor científico;

3. Durante la conducción del estudio se garantiza un balance riesgo/beneficio favorable para los participantes;
4. El protocolo contempla todos los resguardos necesarios para la seguridad y bienestar de los participantes;
5. Se ha contemplado el resguardo de la confidencialidad de la información sensible e identificable en la difusión de los resultados, por lo que no introduce un riesgo de menoscabo para la intimidad de los participantes; y
6. Los participantes ingresarán voluntariamente luego de ser adecuadamente informados sobre los aspectos esenciales del estudio, sus deberes y derechos, y los plazos estipulados para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Constatado que, el texto de los documentos de Consentimiento Informado contienen:

1. La descripción general de los objetivos de la investigación;
2. El detalle de los procedimientos que involucra la participación en este estudio;
3. Los antecedentes sobre el uso que se dará a la información obtenida a partir de cada procedimiento de la investigación;
4. El compromiso respecto a la utilización actual y futura de la información, la que sólo se realizará dentro de los marcos del presente estudio y para el logro de dichos objetivos;
5. El resguardo de la confidencialidad y el anonimato de la información recogida, según corresponde a cada procedimiento del estudio;
6. El detalle respecto del costo en tiempo que significa la participación en el estudio;
7. La información sobre los beneficios y derechos frente a riesgos por la participación en la investigación; y
8. La voluntariedad de la participación y la garantía para cada participante de hacer abandono del estudio, sin repercusión alguna.

Resolución CEC UFT:

Este proyecto ha sido aprobado por este Comité con fecha 25.05.2024 en la sesión plenaria n°6, la que tiene vigencia de un año.

El CEC solicita a la investigadora responsable que:

- 1.- Antes de iniciar el estudio, deberá contar con la autorización de la autoridad administrativa correspondiente a la institución en la cual se ejecute el estudio (Director Hospital, Centro de Salud, Colegio o quien corresponda). El no cumplimiento de esta obligación lo expone a sanciones administrativas de acuerdo a la legislación vigente.
- 2.- Para iniciar el proceso de consentimiento y de reclutamiento se debe disponer previamente de la última versión aprobada y timbrada por este Comité los documentos de Consentimiento Informado e Instrumentos.
- 3.- La presente aprobación ética tiene una validez de un año, al cabo del cual deberá solicitar su renovación, con al menos 45 días de anticipación si desea continuar con el estudio. Si no ha

Enero 2024



Universidad
Finis Terrae

recibido la respuesta oficial a su solicitud, el investigador deberá detener las actividades del proyecto, no podrá enrolar a ningún nuevo participante y no podrá proceder con el análisis de los datos.

4.- En la eventualidad de requerir cualquier modificación al estudio o a los documentos aprobados originalmente, la investigadora deberá notificarlo al Comité por medio de una enmienda al correo cec@uft.cl para la evaluación y emisión de una nueva acta de resolución ética.

Muy cordialmente,

Andrea Villagrán Torres
Secretaría Ejecutiva CEC-UFT



PRM Busquets Losada
Presidenta CEC-UFT

EN CASO DE CONSULTA O DUDA DE SU SOLICITU CONECTARSE CON EL CEC-UFT

Se certifica que la información contenida en el presente documento es correcta y que refleja el Acta del Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae (CEC-UFT). Este Comité actúa en los principios éticos de la Universidad Finis Terrae que coincide con los fundamentos establecidos en la Ley N° 20.009 de la actividad profesional de cualquier científico. Este Comité cumple además con los fines de buena práctica ética definidos por la Conferencia Internacional de Asociaciones de Científicos (IACAC) y con los lineamientos (1993, 2012, 2014) y (2016) que emite el Colegio Científico.

Anexo 5. Análisis de Componentes Principales

La construcción del instrumento incluyó varias baterías de preguntas de escala tipo Likert, entre las que se indagó acerca de los criterios de elección de la carrera. Se utilizaron 8 ítems de preguntas con el objetivo de dar cuenta de la correlación entre variables, por ello, a fines de evitar un número elevado de correlaciones para el análisis, la bibliografía estadística suele sugerir realizar algún tipo de reducción de dimensionalidad que facilite el análisis (Stevens, 2002). Por ello se utilizó el análisis factorial por el método de componentes principales (ACP), que permite identificar las potenciales variables subyacentes no observadas en los datos (Peña, 2002; Sustas, 2016). Se busca transformar las variables originales en un nuevo conjunto acotado de variables (factores) que den cuenta de la mayor parte posible de la varianza original. Estos factores o componentes principales permiten reducir el número de variables, con lo que simplifica el conjunto de datos obtenido y hacen emerger estructuras subyacentes a los mismos.

Para las variables “criterios de elección de la carrera” se obtuvieron 2 componentes, con un 66,1% de varianza total explicada (buscamos sobre sobre 60% está ok) y una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,78. Uno de los aspectos centrales del ACP reside en la interpretabilidad de los componentes resultantes. Se denominó al primer componente aspectos sociolaborales y al segundo aspectos vocacionales. Para la denominación se utilizó la matriz de componentes rotados.

Matriz de componentes rotadosa		
	Componente	
	1	2
1. La docencia ofrecía una trayectoria profesional estable.	0,798	0,087
2. La docencia aseguraba un ingreso económico regular.	0,829	-0,08
3. La docencia era un trabajo seguro.	0,853	0,024

4. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente porque entrega más certeza de mi posible trayectoria laboral.	0,587	0,341
5. El horario de profesor (p. ej., horas, vacaciones, contratos de media jornada) se adaptaba a las responsabilidades en mi vida personal.	0,642	0,008
6. La docencia me permitía influir en el desarrollo de los niños(as) y jóvenes.	0,11	0,868
7. La docencia me permitía beneficiar a personas de origen social vulnerable.	0,015	0,894
8. La docencia me permitía hacer un aporte a la sociedad.	0,009	0,884
Método de extracción: Análisis de componentes principales.		
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

Anexo 6. Cuestionario

Dimensión	Pregunta encuesta
	1. ¿Con qué género te identificas? 1. Masculino 2. Femenino 3. Otro
	2. ¿Qué edad tienes? (escribe solo números y cifras sin decimales)
	3. Considerando tus estudios de pedagogía en educación básica ¿De qué universidad egresaste? 1. PONTIFICIA U. CATÓLICA DE CHILE 2. PONTIFICIA U. CATÓLICA DE VALPARAÍSO 3. U. ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO 4. U. ADVENTISTA DE CHILE 5. U. ALBERTO HURTADO 6. U. ANDRÉS BELLO (Santiago) 7. U. ANDRÉS BELLO (Valparaíso) 8. U. ARTURO PRAT 9. U. AUSTRAL DE CHILE 10. U. AUTÓNOMA DE CHILE 11. U. BERNARDO O'HIGGINS 12. U. BOLIVARIANA 13. U. CATÓLICA CARDENAL RAÚL SILVA HENRÍQUEZ 14. U. CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN 15. U. CATÓLICA DE TEMUCO 16. U. CATÓLICA DEL MAULE 17. U. CATÓLICA DEL NORTE 18. U. CENTRAL DE CHILE 19. U. DE ANTOFAGASTA 20. U. DE ATACAMA 21. U. DE CHILE 22. U. DE CONCEPCIÓN 23. U. DE LA SERENA 24. U. DE LAS AMÉRICAS 25. U. DE LOS ANDES 26. U. DE LOS LAGOS

27. U. DE MAGALLANES
28. U. DE O'HIGGINS
29. U. DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
30. U. DE SANTIAGO DE CHILE
31. U. DE TALCA
32. U. DE TARAPACÁ
33. U. DE VIÑA DEL MAR
34. U. DEL BÍO-BÍO
35. U. DEL DESARROLLO
36. U. DIEGO PORTALES
37. U. FINIS TERRAE
38. U. METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
39. U. SAN SEBASTIÁN

4. Tramos de acreditación:

1. 3 años
2. 4 a 5 años
3. 6 a 7 año

5. ¿Qué año egresaste de pedagogía en educación básica?

1. 2020
2. 2021
3. 2022
4. Ninguno de las anteriores (se va de la encuesta)

6. ¿Cuál es el nivel educacional formal más alto alcanzado por tu padre?

1. Educación básica incompleta
2. Educación básica completa
3. Educación media incompleta
4. Educación media completa
5. Educación superior universitaria incompleta
6. Educación superior universitaria completa
7. Educación superior técnica incompleta
8. Educación superior técnica completa
9. Postgrado (Magíster, Doctorado, especialidad médica)
10. No tiene
11. No lo sé

<p>7. ¿Cuál es el nivel educacional formal más alto alcanzado por tu madre?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Educación básica incompleta2. Educación básica completa3. Educación media incompleta4. Educación media completa5. Educación superior universitaria incompleta6. Educación superior universitaria completa7. Educación superior técnica incompleta8. Educación superior técnica completa9. Postgrado (Magíster, Doctorado, especialidad médica)10. No tiene11. No lo sé
<p>8. Actualmente, estás cursando alguno de los siguientes postgrados o postítulos?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Diplomado2. Magister3. Doctorado4. No estoy cursando ningún postgrado o postítulo
<p>9. ¿Cuál es el nombre del colegio o liceo en el que terminaste tu educación media?</p>
<p>10. ¿En qué región de Chile se encuentra?</p>
<p>11. ¿En qué comuna se encuentra?</p>
<p>12. ¿Qué tipo de administración tenía el colegio o escuela en la cual terminaste tu educación media?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Pública (municipal, SLEP)2. Particular subvencionado3. Particular pagado4. Administración delegada
<p>13. ¿Qué modalidad educativa tenía?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Educación media Técnico Profesional2. Educación media Científico Humanista
<p>14. ¿Fue la docencia tu primera opción de carrera profesional?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sí2. No

	<p>15. Considerando una escala de 1 a 4 en donde 1 significa "para nada importante" y 4 "muy importante" ¿Qué tan importantes fueron los siguientes aspectos en tu elección de la carrera?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La docencia ofrecía una trayectoria profesional estable. 2. La docencia aseguraba un ingreso económico regular. 3. La docencia era un trabajo seguro. 4. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente porque entrega más certeza de mi posible trayectoria laboral. 5. El horario de profesor (p. ej., horas, vacaciones, contratos de media jornada) se adaptaba a las responsabilidades en mi vida personal. 6. La docencia me permitía influir en el desarrollo de los niños(as) y jóvenes. 7. La docencia me permitía beneficiar a personas de origen social vulnerable. 8. La docencia me permitía hacer un aporte a la sociedad.
<p>B. Inserción laboral post egreso</p>	<p>17. Actualmente, ¿te encuentras trabajando como profesor/a de aula?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No <hr/> <p>18. ¿En cuántos establecimientos educacionales trabajas actualmente?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solo en uno 2. En dos establecimientos 3. En tres establecimientos 4. En cuatro establecimientos o más <hr/> <p>19. ¿Hace cuanto tiempo que no trabajas como profesor/a?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de un mes 2. Entre 1 y 4 meses 3. Entre 5 y 8 meses 4. Entre 9 y 11 meses 4. Un año o más

	<p>20.¿Estas buscando trabajo de profesor/a actualmente?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Sí (Saltan a la 28, 29, 39, luego modulo D en adelante)2. No (¿Por qué?)
	<p>21.Considerando la escuela en donde realizas la mayor cantidad de horas ¿Cuál es tu situación laboral como profesor/a? Marca una sola alternativa.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Trabajo permanente (contrato indefinido sin término establecido).2. Contrato a plazo fijo por un periodo de 1 año escolar (1er año).3. Contrato a plazo fijo por un periodo de 1 año escolar (2do año).
	<p>22.Considerando la escuela en donde realizas la mayor cantidad de horas ¿Qué tipo de jornada tienes?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Jornada completa2. Más de media jornada3. Media jornada4. Menos de media jornada
	<p>23.¿En cuál de estos tramos se encuentra tu ingreso mensual líquido? Considera solo tus ingresos relacionados a tu labor de docente en aula en la escuela en la que trabajas la mayor cantidad de horas.</p> <ol style="list-style-type: none">1. \$100.000 - \$200.0002. \$200.001 - \$400.0003. \$400.001 - \$600.0004. \$600.001 - \$800.0005. \$800.001 - \$1.000.0006. \$1.000.001 - \$1.200.0007. \$1.200.001 - \$1.400.0008. \$1.400.401 - \$1.600.0009. 1.600.001 o más

	<p>24. ¿Cómo encontraste tu primer trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Redes personales (familiares, amigos/as, escuela donde estudié) 2. Búsqueda en portales web (Linkedin Indeed, trabajando.com, empleos públicos, etc.) 3. Bolsas de trabajo de mi universidad/facultad 4. Datos o avisos de mis compañeros/as de universidad 5. Redes sociales (IG, Twiter (X), Tik-Tok, etc.) 6. Lo encontré a través de mi práctica profesional 7. Otro ¿Cuál?
	<p>25. ¿Cuánto tiempo te tomó encontrar trabajo como profesor/a una vez egresado/a de la universidad?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encontré de inmediato después de egresar de la universidad 2. Me quedé trabajando donde hice la práctica (o en establecimiento de la misma red) 3. Menos de un mes 4. Entre 1 y 2 meses 5. Entre 3 y 6 meses 6. Entre 7 meses y 1 año 7. Más de un año
	<p>26. ¿A cuantas entrevistas de trabajo fuiste antes de encontrar tu primer empleo luego de egresar de la universidad? Ingresas solo números enteros sin puntos, comas ni decimales (Abierta)</p>
	<p>27. ¿Cuáles fueron tus principales criterios para buscar trabajo? Selecciona las 3 alternativas que más te representen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que ofrecieran un buen salario 2. Que me ofreciera un contrato estable 3. Necesitaba trabajar y acepté lo primero que encontré 4. Que pudiera hacer teletrabajo 5. Que tuviera un equipo de trabajo diverso e interdisciplinario 6. Que pudiera hacer carrera y crecer dentro de la organización 7. Que quedara cerca de mi lugar de residencia 8. Que me permitiera conciliar mi trabajo con mis tareas de cuidado (hijos/as, familiares, otros/as).

	<p>28. Pensando en tu experiencia universitaria estudiando pedagogía en educación básica y en el desarrollo de tu carrera ¿Cuál es tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Considera una escala de 1 a 4 en donde 1 significa muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obtuve buenas notas en la universidad. 2. El estatus de la universidad en la que estudié es una ventaja importante para la búsqueda de empleo. 3. Los establecimientos educacionales están muy interesados en contratar a titulados/as de mi Universidad. 4. Hay muchas más personas tituladas de pedagogía en educación básica que vacantes disponibles en el mercado laboral. 5. Existe en general una fuerte demanda de titulados de pedagogía en educación básica en la actualidad. 6. Hay muchas ofertas de empleo en la zona geográfica en la que estoy buscando. 7. Puedo informarme fácilmente sobre las oportunidades laborales de mi campo profesional. 8. Las aptitudes y capacidades que poseo son las que buscan los establecimientos educacionales. 9. En general, confío en tener éxito en las entrevistas de trabajo y en los procesos de selección.
	<p>29. ¿Cómo se llama el establecimiento educacional en el que trabajas actualmente? Si trabajas en más de un establecimiento considera solo el que trabajas la mayor cantidad de horas. (Abierta)</p>
	<p>30. ¿Qué tipo de administración tiene el establecimiento en el que trabajas actualmente?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pública (municipal, SLEP) (Salta a fila 33) 2. Particular subvencionado 3. Particular pagado (Salta a fila 33) 4. Administración delegada

	<p>31. El establecimiento donde trabajas ¿tiene carrera docente?</p> <p>1. Sí</p> <p>2.No</p> <p>3. No lo sé</p>
	<p>32. ¿En qué región queda el establecimiento educacional en el que trabajas actualmente? Si trabajas en más de un establecimiento considera solo el que trabajas la mayor cantidad de horas</p>
	<p>33. ¿En qué comuna queda?</p>
	<p>34. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en ese establecimiento como profesor/a en el aula? (Abierta)</p>
	<p>35. ¿Cuál es la distribución de horas lectivas y no lectivas que más se aproxima a la que tienes en tu trabajo principal?</p> <p>1. 60% lectivas y 40% no lectivas</p> <p>2. 65% lectivas y 35% no lectivas</p> <p>3. 70% lectivas y 30% no lectivas</p> <p>4. 75% lectivas y 25% no lectivas</p> <p>5. 80% lectivas y 20% no lectivas</p> <p>6. 85% lectivas y 15% no lectivas</p> <p>7. 90% lectivas y 10% no lectivas</p>

	<p>36. Pensando en este establecimiento y considerando una escala de 1 a 4 en donde 1 significa muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo ¿Cuál es tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Este establecimiento ofrece al personal la oportunidad de participar activamente en las decisiones del establecimiento.2. Este establecimiento ofrece a los padres o apoderados la oportunidad de participar activamente en las decisiones del establecimiento.3. Este establecimiento ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en las decisiones del establecimiento.4. Existe un ambiente de colaboración en el establecimiento que se caracteriza por el apoyo mutuo.5. El personal del establecimiento comparte un conjunto común de creencias sobre la docencia y el aprendizaje.6. El personal del establecimiento hace cumplir las normas de conducta de los estudiantes de forma coherente en todo el establecimiento.7. Este establecimiento motiva al personal a liderar nuevas iniciativas.
--	---

	<p>37. Durante los últimos 12 meses, ¿participaste en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos/seminarios (presenciales u online) 2. Conferencias de educación donde profesores y/o investigadores presentan sus investigaciones o discuten temas educacionales 3. Visitas de observación a otros establecimientos 4. Visitas de observación a empresas, organismos públicos, u organizaciones no gubernamentales 5. Observación de pares y/o auto-observación e instrucción como parte de un programa formal del establecimiento 6. Participación en una red de profesores formada específicamente para el desarrollo profesional de los profesores 7. Lectura de revistas y libros vinculados a mi profesión 8. Otro ¿Cuál? 9. No participé en ninguna actividad de desarrollo profesional
	<p>38. Considerando una escala de 1 a 4 en donde 1 significa muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo ¿Cuál es tu nivel de acuerdo con que las siguientes afirmaciones representan una barrera para tu participación en actividades de desarrollo profesional?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No tengo los pre-requisitos (p. ej., calificaciones, experiencia, antigüedad). 2. El desarrollo profesional es demasiado costoso económicamente. 3. Falta apoyo del empleador. 4. El desarrollo profesional interfiere con mi horario laboral. 5. No tengo tiempo debido a responsabilidades familiares. 6. No se ofrecen oportunidades adecuadas de desarrollo profesional. 7. No existen incentivos para participar en el desarrollo profesional.

<p>C. Satisfacción con la profesión y el empleo</p>	<p>39. Nos gustaría saber cómo te sientes con tu trabajo en general. Considerando una escala de 1 a 4 en donde 1 significa muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo, ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Las ventajas de ser profesor compensan claramente las desventajas.2. Si pudiera decidir de nuevo, igual elegiría trabajar como profesor.3. Me arrepiento de haber estudiado para ser profesor(a).4. Me pregunto si hubiera sido mejor elegir otra profesión.5. Creo que la profesión docente es valorada por la sociedad.6. Las visiones de los profesores son valoradas por quienes desarrollan políticas en este país.7. Los profesores pueden influir en la política educativa en este país.
	<p>40. Considerando una escala de 1 a 4 en donde 1 significa muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo ¿Cuál es tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Estoy satisfecho(a) con mi desempeño en este establecimiento.2. Estoy satisfecho(a) con el sueldo que recibo por mi trabajo.3. Aparte de mi sueldo, estoy satisfecho(a) con los términos de mi contrato/trabajo (ej., beneficios, jornada laboral).4. En general, estoy satisfecho(a) con mi trabajo.
	<p>41. Considerando tu trabajo actual ¿cuál de las siguientes alternativas representa mejor tu situación en el establecimiento?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Estoy bien en mi trabajo actual, me gustaría mantenerme en este establecimiento. (No responde siguiente pregunta)2. Si fuera posible, me gustaría cambiarme a otro establecimiento educativo.3. Me gustaría dejar la profesión docente.

	<p>42. ¿Por cuál de los siguientes motivos te gustaría cambiarte de escuela o dejar la profesión docente? Selecciona las 3 opciones que mejor se ajusten a tu experiencia.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Escuela de alto riesgo (problemas de disciplina entre estudiantes, alta vulnerabilidad, etc.)2. Baja valoración de la carrera3. Mal ambiente laboral4. Bajas remuneraciones5. Sobrecarga de trabajo6. Falta de formación continua (Talleres, diplomados, seminarios, capacitaciones)7. Pocas opciones de ascenso dentro del establecimiento8. Bajo rendimiento académico del establecimiento
--	---

D. Estándares de la profesión docente	<p>43. Pensando en tu situación laboral actual o tus experiencias laborales pasadas (en caso de no tener trabajo actualmente) ¿Cuán útil consideras que fue tu formación universitaria para tu desempeño profesional actual o pasado?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Nada útil2. Algo útil3. Útil4. Muy útil5. Ni útil ni inútil
	<p>44. ¿Cuáles de los siguientes elementos se incluyeron en tu formación universitaria?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Contenido de algunas o todas las asignaturas que actualmente enseño2. Didáctica de algunas o todas las asignaturas que actualmente enseño3. Pedagogía general4. Práctica de intervención o profesional en algunas o todas las asignaturas que actualmente enseño5. La diversificación de la enseñanza (ley de inclusión, decreto 83, necesidades educativas especiales, etc.).6. Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe7. Enseñar habilidades transversales a los contenidos curriculares (p. ej., creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas)8. Uso de TIC (tecnologías de la información y comunicación) para enseñar9. Conducta de los estudiantes y manejo del curso10. Monitoreo del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes (Evaluación)11. Contenidos sobre Educación Sexual Integral (ESI)

	<p>45. Considerando una escala de 1 a 4 en donde 1 es nada preparado y 4 es muy preparado ¿Cuán preparado/a te sentiste para cada uno de los siguientes aspectos en tu práctica docente?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contenido de algunas o todas las asignaturas que actualmente enseño 2. Didáctica de algunas o todas las asignaturas que actualmente enseño 3. Pedagogía general 4. La diversificación de la enseñanza (ley de inclusión, decreto 83, necesidades educativas especiales, etc.). 5. Enseñar en un entorno multicultural o multi-lingüe 6. Enseñar habilidades transversales a los contenidos curriculares (p. ej., creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas) 7. Uso de TIC (tecnologías de la información y comunicación) para enseñar 8. Conducta de los estudiantes y manejo del curso 9. Monitoreo del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes (Evaluación) 10. Enseñanza de contenidos vinculados a la Educación Sexual Integral (ESI)
	<p>46. ¿Cuándo comenzaste a tener prácticas docentes?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desde primer año 2. Desde segundo año 3. Desde tercer año 4. Desde cuarto año 5. Solo práctica profesional en quinto año
	<p>47. Considerando una escala de 1 a 4, donde 1 es nada útil y 4 es muy útil ¿Cuán útil consideras que fueron las práctica docentes para tu desempeño en los siguientes aspectos?:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de grupo y clima de aula 2. Manejo de las didácticas 3. Seguridad y confianza en sí mismo 4. Conocimiento del sistema educativo (gestión, diversidad de establecimientos)

	<p>48. Pensando en tu formación universitaria y la preparación que tuviste para trabajar como profesor/a, ¿Cuál es tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Ten en cuenta que 1 significa muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me siento capaz de comprender cómo aprenden los/as estudiantes. 2. Puedo considerar los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo de los niños/as. 2. Me siento capaz de comprender los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseño. 3. Me siento capaz de planificar experiencias de aprendizaje efectivas para el logro de los objetivos de aprendizaje. 4. Me siento capaz de diseñar evaluaciones que me permiten monitorear el logro de los Objetivos de Aprendizaje. 5. Me siento capaz de diseñar procesos evaluativos que me permiten retroalimentar a los estudiantes. 6. Me siento capaz de generar un ambiente de aula que favorezca el aprendizaje. 7. Me siento capaz de promover el desarrollo personal y social de los estudiantes <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 8. Me siento capaz de utilizar estrategias de enseñanza que atiendan a las diferencias individuales. 9. Me siento capaz de proponer situaciones pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico y creativo de mis estudiantes. 10. Me siento capaz de utilizar la evaluación para potenciar el aprendizaje de mis estudiantes. <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 11. Me siento capaz de resguardar el bienestar de los estudiantes y la comunidad escolar. 12. Me siento comprometido con mi aprendizaje profesional continuo. 13. Me siento comprometido con la comunidad escolar.
--	--

E. Sistema de desarrollo profesional docente	<p>49. En tu primer empleo ¿participaste de mentorías para docentes principiantes en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (CPEIP)?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No (Se salta pregunta siguiente) 3. Desconozco este sistema (Se salta pregunta siguiente)
	<p>50. ¿Cuán útil consideras que fueron las mentorías en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente para tu adaptación al trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nada útil 2. Poco útil 3. Útil 4. Muy útil 5. Ni útil ni inútil
	<p>51. En tu primer empleo ¿tuviste mentorías o participaste de procesos de inducción para docentes principiantes en tu establecimiento educacional?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No Se salta pregunta siguiente 3. No lo sé Se salta pregunta siguiente
	<p>52. ¿Cuán útil consideras que fueron las mentorías o procesos de inducción de tu escuela para tu adaptación al trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nada útil 2. Poco útil 3. Útil 4. Muy útil 5. Ni útil ni inútil

F. Aspiraciones	<p>53.¿Te gustaría seguir estudiando a futuro?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Sí 2.No (salto a fila 61) 3.No lo sé
	<p>54.¿Qué grado de formación te gustaría continuar en el corto plazo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Magister 2. Doctorado 3. Otra carrera profesional 4. Ninguna de las anteriores
	<p>55.¿Qué formación te gustaría continuar en el corto plazo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos de especialización 2. Talleres 3. Postítulos de formación (ej. Diplomado) 4. Ninguna de las anteriores
	<p>56.¿Cuáles de las siguientes afirmaciones representa de mejor manera tus motivaciones para continuar estudiando? Seleccione 3 alternativas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para ser docente de educación superior (Universidad, CFT, IP). 2. Para asumir cargos de gestión escolar fuera del aula. 3. Para buscar opciones profesionales fuera del ámbito educativo. 4. Para mejorar mi desempeño dentro del aula. 5. Para optar a un aumento de sueldo. 6. Para optar a un mejor cargo en este establecimiento.

SOBRE LOS AUTORES

Carolina Álvarez Valdés, investigadora responsable, es profesora de historia de la Universidad de Chile. Investigadora del Centro de Investigación en Educación, Psicología y Familia (CIPEF) y docente de la carrera de Pedagogía General Básica de la Universidad Finis Terrae. Se especializa en temas como la Formación Inicial Docente, Sociología de la Educación, Trayectorias Educativas con un Enfoque biográfico.

Sebastián Escobar González, co-investigador, es profesor de educación básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. También es investigador del Centro de Investigación en Educación, Psicología y Familia (CIPEF) y docente de la carrera de Pedagogía General Básica de la Universidad Finis Terrae. Se especializa en temas como Formación Inicial Docente, Sociología de la Educación y Juventudes.

Ismael Tabilo Prieto, co-investigador, es sociólogo de la universidad Alberto Hurtado. Se desempeña como académico de la Escuela de Ciencias de la Familia de la Facultad de Educación, Psicología y Familia, Universidad Finis Terrae. Su principal área de trabajo es en torno a temas como la estratificación social y educación superior, sociología de la educación, transición universidad-trabajo, enfoque biográfico y estudios de curso de vida.

Pablo Di Leo, sociólogo de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Se desempeña como profesor regular y también como investigador independiente en el Instituto de Investigaciones Gino Germani en la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Edición años anteriores Cuadernos de Investigación

Cuadernos de Investigación	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°1	Leonor Adán	Universidad Austral de Chile	La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuesta para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración
Cuaderno N°2	Cecilia Dooner	Universidad de Chile	Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile en el período 2011-2014
Cuaderno N°3	Bernardita Tornero	Universidad de los Andes	Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA: Análisis basado en el Estudio Evaluativo de Programas Doctorales 2013-2014 (MINEDUC - DIVESUP) ^w
Cuaderno N°4	Gonzalo Zapata	Pontificia Universidad Católica de Chile	Diferencias en el uso criterios e indicadores de calidad en los juicios de agencias de acreditación de carreras y programas profesionales impartidas por universidades chilenas
Cuaderno N°5	Sergio Celis	Universidad de Chile	La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología
Cuaderno N°6	Nicolas Fleet	Universidad de Tarapacá	Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones de educación superior de Chile
Cuaderno N°7	Víctor Orellana	Universidad de Chile	Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación
Cuaderno N°8	Magdalena Walczak	Pontificia Universidad Católica de Chile	Acreditación de doctorados vinculados a la industria: Análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile
Cuaderno N°9	María Paola Sevilla	Universidad Alberto Hurtado	Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

Continúa

Cuaderno N°10	Zita María Teresa Juliá	Red Psicología CUECH	Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile
Cuaderno N°11	Paula Vergara	Universidad de Chile	Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad
Cuaderno N°12	Daniela Maturana	Universidad de Santiago	Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior
Cuaderno N°13	Carolina Martínez	Universidad de Talca y Universidad Técnica Federico Santa María	Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad
Cuaderno N°14	Claudia Concha	Universidad Católica del Maule	Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH
Cuaderno N°15	Manuel Cepeda	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad
Cuaderno N°16	Vivian Singer	Universidad Alberto Hurtado	Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño
Cuaderno N°17	Francis Espinoza	Universidad Católica del Norte	Modelos de internacionalización, una mirada comparativa de nuestros sistemas nacionales de acreditación
Cuaderno N°18	Sandra Catalán Henríquez	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad

Continúa

Cuaderno N°19	Rosa Romero	Instituto Profesional Inacap	Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen y/o obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional
Cuaderno N°20	María Paola Marchant	Pontificia Universidad Católica de Chile / Universidad de La Frontera	Evidencias de aprendizajes para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?
Cuaderno N°21	José Joaquín Brunner	Universidad Diego Portales y Instituto Profesional Santo Tomás	Regímenes de aseguramiento de la calidad en el sector de la educación superior técnico profesional: un análisis de cambio organizacional en el contexto de la nueva Ley de Educación Superior N° 21.091 y de la experiencia internacional comparada
Cuaderno N°22	Mauricio Barra	Universidad De Los Lagos y Universidad Austral De Chile	Impacto del sistema profesional de desarrollo docente y de los sistemas internos de aseguramiento de calidad en las carreras de pedagogía de dos universidades tradicionales en la macro región sur austral de Chile
Cuaderno N°23	María Beatriz Fernández	Universidad De Chile y Universidad De O'Higgins	Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía
Cuaderno N°24	Paola Costa	Universidad Santo Tomás, Universidad Del Bío-Bío y Université de Poitiers, Francia	Situación actual y desafíos de la formación híbrida y a distancia en tiempos de crisis: Estudio de Casos en Universidades de Chile y Francia



**Estudios y Publicaciones de la
Comisión Nacional de Acreditación
(CNA-Chile)**



Comisión Nacional
de Acreditación
Chile