
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 142

28 de septiembre 2020

ISSN 1068-2341

Formación y Desempeño Profesional de Profesores en el Nivel Escolar: Percepciones de los Empleadores¹

Oscar Espinoza Díaz
Universidad de Tarapacá

Luis Eduardo González Fiegehen
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

María Claudia Ormazábal Abusleme
Universidad Tecnológica Metropolitana

Luis Eduardo Sandoval Vásquez
Universidad Tecnológica Metropolitana



Dante Castillo Guajardo
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
Chile

¹ Los autores agradecen el financiamiento entregado por el Programa FONDECYT de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile a través del Proyecto N°1151016 titulado: “Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la Formación Universitaria en la Inserción Profesional y Laboral de los Egresados”.

De igual manera, agradecen el apoyo brindado por el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile).

Citación: Espinoza, O., González, L., Ormazábal, M., Sandoval, L. & Castillo, D. (2020). Formación y desempeño profesional de profesores en el nivel escolar: Percepciones de los empleadores. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(142).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4924>

Resumen: El artículo da cuenta de la percepción de los empleadores sobre el desempeño de recién titulados de pedagogía en educación básica, provenientes de universidades chilenas que ostentan distinto nivel de selectividad. Se utiliza un diseño cualitativo, con entrevistas en profundidad realizadas en 2017 y 2018. Se concluye que el desempeño laboral de los docentes está mediado por el grado de selectividad de las instituciones formadoras. Persisten concepciones en los empleadores que confirman las segregaciones sociales, tanto en la formación universitaria como en el trabajo docente. El desempeño docente óptimo en contextos altamente vulnerables estaría relacionado con la adecuación al contexto educativo, las capacidades de integración social, de trabajo colaborativo, y de manejo del aula, entre otros atributos.

Palabras clave: Pedagogía en educación básica; desempeño profesional; empleadores; Chile

Professional training and performance of teachers at school level: Employers' perceptions

Abstract: The article analyzes the perception of employers on the performance of graduates of teaching programs, coming from Chilean universities that show different level of selectivity. A qualitative design is used, with in-depth interviews conducted in 2017 and 2018. It is concluded that the work performance of teachers is mediated by the degree of selectivity of the training institutions. Perspectives persist in employers that confirm social segregation, both in university education and in teaching work. The optimal teaching performance in high poverty contexts would be related to the adaptation to the educational context, the capacity for social integration, collaborative work and classroom management, among other attributes.

Key words: Teaching programs; professional performance; employers; Chile

Formação profissional e desempenho dos professores no nível escolar: Percepções dos empregadores

Resumo: O artigo dá conta da percepção dos empregadores sobre o desempenho de graduados em pedagogia básica, provenientes de universidades chilenas que apresentam diferentes níveis de seletividade. Utiliza-se um delineamento qualitativo, com entrevistas em profundidade realizadas em 2017 e 2018. Conclui-se que o desempenho laboral dos professores é mediado pelo grau de seletividade das instituições de formação. As perspectivas persistem nos empregadores que confirmam as segregações sociais, tanto no ensino universitário como no trabalho docente. O desempenho ótimo de ensino em contextos altamente vulneráveis estaria relacionado à adaptação ao contexto educacional, às capacidades de integração social, ao trabalho colaborativo e ao gerenciamento de sala de aula, entre outros atributos.

Palavras-chave: Pedagogia básica; desempenho profissional; empregadores; Chile

Introducción

La literatura económica ha analizado profusamente el dinamismo del mercado del trabajo y sus efectos en los procesos de inserción laboral. En efecto, las trayectorias laborales en la actualidad han transitado desde una sociedad del salario a una sociedad que ha sido denominada del riesgo laboral. Esto es porque, a pesar de vivir en una sociedad dominada por el conocimiento, los estudios superiores o de nivel universitario, no constituyen garantía de inserción al mundo del trabajo y empleabilidad en el corto plazo (Orejuela, 2008).

En América Latina, diversos factores están asociados a la inserción en el mercado del trabajo, siendo uno de ellos, el capital social, que de acuerdo con Putnam (1993), puede ser definido como aquellos aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la acción y la cooperación para el beneficio mutuo. Es decir, las redes de relaciones que un individuo establece como resultado de su estatus, nivel educacional (asociado al tipo de establecimiento educacional de procedencia), nivel socioeconómico y habilidades interpersonales, caracterizan el tipo de trayectoria laboral. De este modo, la trayectoria laboral será ascendente en la medida que el profesional cuente con un importante capital social a su haber (Batistic & Tymon, 2017; Fengqiao & Dan, 2015). Sin embargo, ello tampoco garantiza por sí solo la seguridad y estabilidad del empleo, toda vez que la racionalidad del mercado laboral está orientada fuertemente al logro de resultados (Chung, 2015; Diem & Wolter, 2014; Imdorf, et al., 2017). Así, el escenario actual de inserción laboral exige ciertas competencias de adecuación a su dinamismo, heterogeneidad y movilidad. De este modo, la profesión de origen que alcanzan los graduados de la educación terciaria se ha transformado en un dato informativo, que no necesariamente define la trayectoria laboral de un individuo (Crammer, 2006; Fenesi & Sana, 2015).

Por otra parte, diferentes estudios han concluido que existiría un desajuste entre las competencias que se obtienen en la educación superior y aquellas que demanda el sector productivo (Carnevale et al., 2012; Espinoza et al., 2019; Fenesi & Sana, 2015; Robst, 2007), dando origen a nuevos requerimientos en la formación académica (Department of Labor, 2000). Surge de esta forma, la identificación de un conjunto de competencias genéricas que forman parte de los perfiles de egreso de cualquier título profesional impartido por una institución universitaria. Si a ello se adiciona, el estatus o reputación de las universidades -medido a través de ranking nacionales o internacionales-, la inserción laboral de esos egresados estará mediatizada por dicha reputación más que por la formación profesional recibida (Espinoza et al., 2020a; Livanos & Núñez, 2016). Como consecuencia de lo anterior, quienes poseen un título profesional y además han logrado desarrollar ciertas competencias que responden a las necesidades de los empleadores, tendrían un tránsito desde el sistema terciario hacia el mundo del trabajo en menor tiempo, lo que se considera un índice de la relevancia y calidad de la formación (Hayes, 1999).

La inserción laboral de profesores depende de las características específicas del mercado laboral de estos profesionales. De acuerdo con Santiago (2004), la evidencia demuestra que los profesores responden a incentivos en sus trayectorias laborales. Los salarios y las oportunidades alternativas influyen fuertemente en quien se dedicará a la profesión docente.

La evaluación del trabajo de los profesores también desempeña un rol fundamental, tanto en la calidad de los resultados educativos que se alcance como en la permanencia en la profesión. El desarrollo de sistemas integrales de evaluación favorece la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y mejora los estándares educacionales (OCDE, 2009). Por su parte, varios estudios han examinado las condicionantes que enfrenta un profesor que está ingresando a la profesión docente, en sus primeros años de trabajo (Crawford & Pugatch, 2020; Espinoza et al., 2020b; Ladd, 2007). Por ejemplo, Veeman (1984) distingue ocho dificultades principales: Disciplina en la sala de clases,

motivación de los estudiantes, el tratamiento de diferencias individuales, evaluación del trabajo de los estudiantes, relación con los padres, planificación de las clases, insuficientes materiales docentes y la debida consideración de los problemas específicos de los estudiantes. Un estudio de 2009 conducido en España confirmó esta aproximación, aunque jerarquizando los problemas que enfrentan los profesores desde los centrados en el estudiante, relativos a la docencia, aquellos vinculados con las familias y los que dicen relación con el centro educativo (Eirín et al., 2009).

En Chile, los estudios han identificado dificultades en el proceso de iniciación de la profesión docente, fundamentalmente en relación con el manejo pedagógico y la gestión del aula (Rodríguez & Castillo, 2014). Tanto Ávalos (2005) como Flores (2008), coinciden en señalar aspectos, tales como la interacción con un alumnado diverso, la capacidad de dar respuestas pedagógicas efectivas, la disciplina y la rutina escolar. A este respecto, los estudios de Ruffinelli (2014) y Espinoza y otros (2018) concluyen que las dificultades de iniciación docente se diferencian según el tipo de institución formadora. Así, por ejemplo, quienes fueron formados en instituciones de educación superior de baja selectividad, enfrentan mayores dificultades en materia de formación pedagógica y en lo concerniente a la adquisición de habilidades interpersonales.

Respecto a los titulados de Pedagogía en Educación Básica contratados en 2007, Valenzuela y Sevilla (2013) concluyeron que un 66% se mantuvo trabajando en el sistema escolar al año 2011, y el 34% abandonó el trabajo en establecimientos educacionales. En general, estiman que un 23% de los titulados abandona la profesión docente al segundo año de trabajo y un 40% lo hará al quinto año. Por su parte, Rivero y Hurtado (2015), en un estudio de empleabilidad de profesores contratados entre 2008 y 2011, encontraron que sólo un quinto de los titulados se mantiene trabajando en el sistema escolar transcurridos cuatro, cinco o seis años desde su titulación. Para el caso de Reino Unido, se concluyó en otro estudio que un 40% de los graduados abandona la profesión docente en los primeros tres años de trabajo, situación muy similar a la observada en Chile (Cooper & Alvarado, 2006). Conforme señalan Valenzuela y Sevilla (2013), las causas de abandono de la profesión por parte de los profesores no se han estudiado en profundidad en Chile, por lo que, a partir de la experiencia comparada, presumen que éstas podrían estar relacionadas con precarias condiciones económicas, composición del alumnado, débil liderazgo directivo y la inexistencia de una carrera profesional atractiva.

A este respecto, se menciona que la formación profesional y académica recibida en el pregrado, las características del contexto de iniciación docente y el apoyo o acompañamiento en ese proceso de iniciación, constituirían aspectos centrales para la construcción de la identidad profesional, lo cual determinaría la probabilidad de continuidad o abandono de la profesión (Marcelo, 2008). En relación con la formación profesional recibida por los profesores en el pregrado, se desconoce el efecto de la selectividad en la admisión universitaria, sobre las trayectorias profesionales.

Bajo el escenario antes descrito, el problema de investigación que guió el estudio dice relación con la selectividad de las instituciones de educación superior en Chile como un probable factor de consolidación de las diferencias sociales y económicas, lo que afectaría la equidad de los resultados derivados del proceso formativo en educación superior.

El estudio que se reporta tuvo el propósito de aportar evidencia cualitativa, en orden a enriquecer la comprensión del problema de investigación señalado. En efecto, se indaga en la percepción que tienen los empleadores respecto del desempeño laboral de los titulados de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, provenientes de universidades chilenas diferenciadas según el nivel de selectividad utilizado en sus procesos de admisión.

Antecedentes

En Chile existen 56 programas académicos que forman profesores de educación básica, los cuales asumen diferentes denominaciones, tal como se observa en la Tabla N°1. La duración de dichos programas fluctúa entre los 8 y los 10 semestres académicos. En su gran mayoría se oferta en universidades de regiones y solo el 38.8% se sitúa en la Región Metropolitana. Alrededor del 50% de las instituciones que imparten la carrera son tradicionales², y el resto lo canaliza la oferta de universidades privadas. Según el Consejo Nacional de Educación (2018), las carreras de Pedagogía en Educación Básica experimentaron un crecimiento de la matrícula de primer año en 2017 (9,5% de aumento respecto de 2016) y 2018 (24% de aumento respecto de 2017), revirtiendo el descenso de matrícula observado en el periodo 2012-2016, lo cual podría explicarse por el conjunto de medidas adoptadas por el Estado en orden a incentivar la matrícula de estudiantes talentosos en carreras de pedagogía, incluyendo los programas de ayuda estudiantil que se han generado en los últimos años. En un nivel más desagregado es posible observar que el 74% de la matrícula en el área Educación es femenina, tendencia que se mantiene relativamente estable en el periodo 2005-2017, siendo una de las áreas del conocimiento con mayor brecha de género, junto con Salud y Ciencias Sociales.

Tabla 1

Programas de Educación Básica ofertados en Chile (2017)³

Denominaciones de los programas académicos	Cantidad
Educación general básica	4
Educación básica	4
Educación general básica mención inglés	2
Licenciatura en educación y pedagogía	2
Pedagogía básica	2
Pedagogía básica mención Inglés	1
Pedagogía en educación básica	16
Pedagogía en educación básica con especialidad	2
Pedagogía en educación básica con mención	7
Pedagogía en educación básica inicial con especialidad	1
Pedagogía en educación básica intercultural	1
Pedagogía en educación general básica	10
Pedagogía en educación general básica con menciones	4
Total	56

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en Servicio de Información de Educación Superior (2017).

² Denominación utilizada para referirse a universidades chilenas que forman parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Mayoritariamente, se trata de universidades estatales y universidades privadas con aportes estatales directos.

³ Considera sólo programas impartidos en Universidades. Es preciso señalar que también hay oferta de Pedagogía en Educación Básica en institutos profesionales. No obstante, a partir de 2015, las carreras de pedagogía solo pueden ofertarse en universidades.

La mayoría (50,2%), de quienes ingresaron a estudiar Pedagogía en Educación Básica en 2017, proviene de establecimientos particulares subvencionados, seguido por escuelas públicas (30%). Por otra parte, el valor promedio del arancel de las carreras de Pedagogía en Educación Básica en Chile bordea los USD 3.000 anuales (Servicio de Información de Educación Superior, 2018a).

Según datos del Ministerio de Educación, el ingreso económico promedio de los graduados (cohorte de egreso 2017) luego del primer año de titulación de la carrera asciende a USD 847, renta que se incrementaría a USD 1080 después de cinco años de haberse titulado. A su turno, la empleabilidad para esta misma cohorte de egreso 2017, bordearía el 90% tras el segundo año de egreso (Servicio de Información de Educación Superior, 2018b).

Cabe destacar que durante los últimos cinco años, se ha implementado un conjunto de medidas en Chile, orientadas a mejorar la calidad de la formación de los docentes⁴, incluyendo: a) Que el programa se encuentre acreditado y se imparta únicamente en universidades; b) Un puntaje de ingreso a la universidad igual o superior a 550 puntos en la Prueba de Selección Universitaria; c) El otorgamiento de gratuidad a los mejores puntajes PSU que ingresan cada año (Gobierno de Chile, 2017); d) Establecimiento de una remuneración mínima equivalente a USD 1.212 para quien cuente con un contrato de 37 horas semanales mensuales y de USD 1.364 para quienes tengan contrato por 44 horas semanales (Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente) y, e) Evaluación comprendida en la misma Ley, la cual diagnostica la formación recibida por las instituciones formadoras mediante la Evaluación Nacional Diagnóstica, de carácter obligatoria a contar del año 2016.

En relación con estas reformas impulsadas por el Estado chileno, la OCDE (2017) señala que esta normativa legal es una oportunidad para que el país mejore la formación profesional de los docentes, así como el aprendizaje de sus estudiantes. Las recomendaciones de la OCDE se resumen en: 1) considerar la participación de los docentes en el proceso de reforma; 2) completar la revisión del Marco para la Buena Enseñanza y el desarrollo de estándares profesionales; 3) revisar la forma en que se imparte la formación inicial docente y la formación en servicio; 4) promover oportunidades de desarrollo profesional de alta calidad para todos los docentes y directivos escolares; y, 5) el desarrollo de un fuerte equipo profesional de directivos y directores escolares (OCDE, 2017).

En lo contractual, cabe mencionar la instalación de un sistema de evaluación de desempeño docente obligatorio para los establecimientos públicos, además de una remuneración mínima y progresiva según años de experiencia docente.⁵ A ello se agrega la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, que se aplica al término de los estudios de la carrera de Pedagogía.

Los efectos de estas medidas aún no han sido dimensionados en cuanto al impacto efectivo en la calidad de la educación escolar. Sin embargo, se mencionan con el propósito de contextualizar la política pública en materia de formación inicial docente que el Estado chileno ha impulsado recientemente.

⁴ Dentro de las medidas se encuentran las siguientes: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, impulsado por el Ministerio de Educación de Chile, el Programa de Mejoramiento de Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP), destinado a la especialización disciplinaria en la formación de profesores de segundo ciclo básico. Estas medidas aún no se implementan en su totalidad en todas las carreras de pedagogía del país.

⁵ La Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente se encuentra definida en el artículo 27 bis de la ley N°20.129. De acuerdo a la ley, esta evaluación constituye un requisito para la titulación de los estudiantes de pedagogía y requisito de acreditación para los programas de pedagogía.

Metodología

En virtud de los objetivos de la investigación, se optó por un diseño cualitativo, en la medida que se ha buscado comprender el fenómeno de estudio a partir de las subjetividades de los actores entrevistados (empleadores). El análisis se basa en la percepción de los empleadores⁶ sobre un conjunto de aspectos relacionados con el desempeño profesional de graduados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica que se titularon entre los años 2014 y 2016. Para estos efectos, el concepto de percepción alude al proceso de selección y elaboración simbólica de una experiencia que es sensible a las capacidades biológicas humanas y al mismo tiempo limitada por ellas. La percepción puede ser concebida como un modo de aprehender la realidad y la experiencia a través de los sentidos, lo que permite el discernimiento de la figura, la forma, el lenguaje, el comportamiento y la acción. La percepción individual influye en la opinión, el juicio, la comprensión de una situación o persona, el significado de una experiencia (Given, 2008). Desde una perspectiva fenomenológica, Merleau-Ponty (1993) precisa que toda percepción es parcial, nunca es total y está influenciada por situaciones histórico-sociales, la ubicación espacial y temporal y las estructuras perceptuales previas. Así entonces, la percepción es dinámica, se construye y reconstruye conforme los sujetos incorporen experiencias novedosas a las ya existentes.

El diseño cualitativo se ha ajustado a la *grounded theory*, debido a que permite generar un encuadre teórico a partir de la identificación de categorías que expliquen las acciones de los sujetos. Del mismo modo, este diseño permite descubrir procesos dominantes en las prácticas sociales (Glaser, 2001; Pandit, 1996).

Por tanto, mediante una aproximación inductiva al fenómeno en estudio se identificaron las categorías del discurso emanadas de la muestra de empleadores. A continuación, se describe el alcance y significado de cada una de ellas:

- a) Influencia del tipo de institución formadora: Alude a la presencia de una imagen preconcebida por parte de los empleadores respecto de las implicancias que tendría el nivel de selectividad de las instituciones formadoras en la percepción del desempeño de sus titulados.
- b) Sello formativo: Representa la percepción de los empleadores respecto de aquellos aspectos distintivos que predominan y en cierta medida caracterizan el desempeño de los titulados según sea el nivel de selectividad de la institución formadora permitiéndoles identificar determinados atributos propios y diferenciadores.
- c) Vocación docente: Refiere a aspectos conductuales y actitudinales presentes en los titulados y que son percibidos por los empleadores como componentes relevantes de lo que ellos conciben como vocación docente.
- d) Influencia del contexto educativo: Alude a la percepción de los empleadores sobre la influencia que determinados contextos educativos tendrían en el desempeño docente de los titulados.

⁶ El concepto de empleadores es usado para referirse a quienes toman la decisión de contratar profesores(as) para desempeñarse como tales en un establecimiento educacional. En Chile son empleadores de profesores indistintamente los directores de establecimientos educacionales privados y privados subvencionados por el Estado, así como los departamentos de administración municipal en el caso de las escuelas públicas.

- e) Formalidad laboral: Refiere a la percepción de una imagen formadora del maestro para con sus estudiantes, la cual es vinculada a conductas y actitudes socialmente esperables respecto del cumplimiento de determinados patrones laborales.
- f) Manejo técnico y desempeño en aula: Esta categoría representa la percepción de los empleadores respecto de aquellas competencias profesionales consideradas esenciales para un buen desempeño docente y que se demuestran en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, habitualmente al interior de la sala de clases.

En la definición y selección de los sujetos que formaron parte de la muestra, es decir, empleadores, se utilizó un muestreo teórico, ya que lo importante era identificar el potencial de cada caso para la comprensión de la problemática estudiada (Alonso, 1998; Taylor & Bogdan, 1998), dando cuenta del campo de las significaciones sociales vinculadas al problema en estudio. Siguiendo a Glaser y Strauss (1967) y Canales (2014), el muestro teórico se complementa adecuadamente con el enfoque de teoría fundamentada.

Para identificar a los informantes claves se solicitó a cada Universidad que proporcionara un listado de empleadores que les resultaran representativos del tipo de establecimiento en el que se empleaban sus graduados. En ese contexto, las universidades participantes en el estudio entregaron tres listas de empleadores que incluyeron un total de 37 sujetos. De estas listas fueron seleccionados tres empleadores de profesionales titulados de la carrera de Pedagogía -que se desempeñan en escuelas primarias- de distintos tipos de universidades chilenas. Dichos actores (nueve en total) fueron entrevistados entre los meses de octubre de 2017 y febrero de 2018.

La interacción con los entrevistados se realizó sobre la base de un formato de entrevista cualitativa semiestructurada, en la medida que este tipo de instrumento despliega una estrategia mixta, alternando preguntas semiestructuradas en virtud de la revisión de antecedentes preliminares con preguntas que surgen de la conversación espontánea.

Las universidades, por otra parte, fueron seleccionadas en función de su nivel de selectividad en los procesos de admisión de estudiantes. Se identificaron tres niveles: Universidad de Baja Selectividad (UBS), Universidad de Mediana Selectividad (UMS) y Universidad de Alta Selectividad (UAS). La selectividad de las universidades fue determinada a partir de los puntajes mínimos de ingreso⁷ exigidos a los postulantes y los años de acreditación institucional que otorga la Comisión Nacional de Acreditación (ver Tabla 2).

Tabla 2

Puntaje mínimo de ingreso exigido por las universidades en carreras de Pedagogía en Educación Básica y años de acreditación institucional

Nivel de Selectividad	Puntaje mínimo de ingreso PSU (2011 – 2013)	Años de acreditación institucional (2016)
Universidad de Alta Selectividad (UAS)	660	6
Universidad de Mediana Selectividad (UMS)	476	3
Universidad con Baja Selectividad (UBS)	>400	No acreditada

Fuente: Elaboración de los autores.

⁷ Estos puntajes se refieren a los obtenidos por los estudiantes que rinden la Prueba de Selección Universitaria.

La recolección de información se efectuó mediante una pauta de entrevista semiestructurada que contempló las siguientes dimensiones: percepción evaluativa de la formación académica recibida en la universidad y la percepción valorativa en términos de vinculación con el medio (práctica profesional y experiencia profesional).

Para el análisis de la información, se aplicaron los siguientes procedimientos: i) Análisis narrativo. De acuerdo a Chase (2005), el análisis narrativo es un proceso de construcción de sentido en retrospectiva, por medio del cual se organizan eventos, episodios y objetos en un todo significativo, identificando con ello los procesos que dan curso y cuenta del sentido construido; ii) Análisis categorial semántico: En términos generales, esta perspectiva analítica en los estudios cualitativos supone un proceso de teorización mayor (LeCompte & Preissle, 1993), que tiene como propósito reducir una gran cantidad de información para su posterior tratamiento. Estos procesos de análisis se realizaron por medio de las herramientas que dispone el software ATLAS TI, para la codificación y construcción de categorías y para la generación de redes categoriales que permiten establecer redes interpretativas semánticas.

El resguardo de confidencialidad de los testimonios se efectúa mediante la asignación de un número correlativo (E1 a E9), el nivel de selectividad de la universidad: Alto (UAS), Medio (UMS) o Bajo (UBS), y el género del entrevistado (Femenino [F] o Masculino [M]).

Resultados

La percepción de los empleadores sobre la formación profesional de los maestros que están a su cargo, se muestra influenciada de manera importante por un sesgo de procedencia respecto del tipo de institución formadora y su nivel de selectividad. Este aspecto caracteriza los juicios posteriores sobre el sello formativo que entrega la institución, la vocación docente, la influencia del contexto educativo en el desempeño como maestros y su manejo técnico en aula.

A continuación, se presenta el análisis desagregado de las categorías identificadas en el discurso de los empleadores.

La Influencia de la Institución Formadora

La institución de procedencia de los profesionales que buscan insertarse en el mundo laboral constituye un antecedente importante para los empleadores. Algunos de ellos reconocen la disminución de prejuicios respecto de instituciones universitarias no tradicionales, -de oferta relativamente reciente en el sistema y de bajo nivel de selectividad-, cuyos egresados deben demostrar que la calidad de su formación no está en entredicho. Por otra parte, los empleadores asumen que los titulados de instituciones prestigiosas o de alta selectividad no optarían por trabajar en sectores vulnerables. Lo anterior puede visualizarse en el siguiente relato:

... Pero siendo honesto he tratado de sacarme los prejuicios respecto de las universidades, porque me he llevado muchas sorpresas... Por ejemplo, tengo profesores que uno podría decir que vienen de universidades no tan buenas, pero que han sido excelentes docentes. Mientras que también una vez me llegó una profesora de religión de una universidad prestigiosa y fue un desastre, entonces para mí la universidad (de la cual proceden los graduados) no es un tema... Además, para trabajar en este sector es muy raro que lleguen currículos de universidades prestigiosas (E3-UBS-F).

El prejuicio aflora explícitamente en empleadores que identifican un listado de instituciones formadoras a las cuales consideran *válidas*, excluyendo de plano las que no forman parte de esa selección. Con este razonamiento, el privilegio lo tienen las universidades tradicionales y no más de

tres instituciones privadas, relativamente nuevas, tal como puede apreciarse en el siguiente fragmento:

... En este minuto yo no acepto personas que no sean de universidades tradicionales o puede que haga algunas excepciones viendo su currículum, pueden ser dos universidades privadas nuevas que considere, porque la verdad no miro las otras universidades. Nosotros tenemos profesores de esas universidades, porque sabemos que su malla curricular es bastante completa, en general, y en segundo lugar porque en base a la experiencia que hemos tenido con profesores de otras universidades, al comparar, nos damos cuenta de que su formación es mejor (E7- UAS- F).

Cabe señalar que el sesgo de la procedencia atraviesa todos los criterios que se describen a continuación. Es decir, es posible encontrar una diferenciación por procedencia (institución universitaria formadora) que se suma a las características del criterio considerado en cada caso.

El Sello Formativo

Otro aspecto que destaca en el discurso de los empleadores es el *Sello Formativo* que se atribuye a las instituciones de educación superior que forman profesores. En esa perspectiva, se identifican ciertos atributos transversales en quienes se han formado en una determinada institución, constituyendo un aspecto distintivo en su quehacer y evidenciable en su desempeño. Así, por ejemplo, el aspecto *político* se reconoce como un sello característico de una institución formadora de mediana selectividad. Ese sello dice relación con una actitud crítica y reflexiva, tal como queda refrendado en las siguientes alocuciones:

... Y lo otro que me acuerdo, eran que sacaban mucho el tema político y yo aquí en el colegio tengo prohibido tres cosas: fútbol, religión, y política. Aquí no se habla de fútbol, no se habla de religión porque tengo de todo y de política tampoco porque tengo de todas las corrientes y lo que menos quiero es pelea por un tema así. Y el tema político si salía recurrentemente me acuerdo (E5- UMS- F).

Son docentes bastante reflexivos, que constantemente están cuestionándose la práctica en relación con lo que proponen... Son personas que están considerando la contingencia, no son personas en general que hagan cosas que les dicen. Están pensando más allá y aportando para trabajar y tienen una característica que me gusta, los desafíos que se les van presentando los asumen con altura de miras (E4- UMS- F).

Un sello similar catalogado como *compromiso social*, se identifica también en la formación recibida en la universidad de mediana selectividad, lo cual les instaría a insertarse laboralmente -como una opción profesional-, en contextos vulnerables.

Mira, ellos se caracterizan por tener un compromiso social en términos de saber dónde trabajarían. Acá las condiciones de pago son las mínimas del medio nacional sin importar si es de especialidad. Y ellos mostraron habilidades sociales muy claras y verbalizaron el compromiso que tenían por este proyecto en particular, ya que no se trata de trabajar en una población difícil pero acá el desafío profesional es distinto (E4- UMS- F).

Se distingue, por otra parte, un sello *academicista* en quienes provienen de instituciones más prestigiosas y tradicionales, en referencia a instituciones de alta selectividad:

Los profes [profesores] de esa institución [UMS] son sumamente estratégicos, se comportan políticamente correcto con disposición a vincularse. En cambio, los

profes de la institución prestigiosa [UAS] son sumamente académicos y formadores (E8-UAS-F).

Para otros empleadores, el sello de la UAS se asocia a un desempeño técnico evidenciado en un conjunto de competencias, tal como se menciona a continuación:

Se ve que están bastante bien preparados, tanto en lo que es manejo de grupos, y resolución de conflictos como en los temas metodológicos. No hemos tenido nunca problemas con ellos... Solo tuvimos el caso de un docente en particular en que se conversó con él por problemas o deficiencias metodológicas y se le pidió expresamente mejorar en dos áreas específicas: una de ellas la mejoró rotundamente al tercer año (E8-UAS-F).

Otro aspecto distintivo identificado por los empleadores es la formación *humanista*. En este caso es relevado para el caso de ciertos titulados de instituciones de baja selectividad, un atributo catalogado como tal por la centralidad que asume el niño/niña y su contexto de vida en el proceso de enseñanza aprendizaje:

Ellos son bastantes humanistas, y se ven centrados en lo que le pasa al niño y buscan la explicación en lo que está viviendo, hay un sello sumamente marcado. De repente en la parte técnica adolecen de ciertos temas, pero son asuntos y actos que pueden aprender, pero la parte humana es fundamental, no cualquiera lo tiene (E7- UBS- F).

Tienen ganas de superarse, muchas ganas de hacer cosas, muchas ganas de ayudar, muchas ganas de apoyar también a sus colegas son muy solidarios (E5- UBS-F).

La Vocación Docente

En los testimonios de empleadores resalta la importancia de la vocación como un factor clave para obtener logros, pues se asume que la profesión docente no es una elección azarosa, por cuanto el quehacer formativo implicaría una disposición voluntaria e intencionada de querer formar a otros. Lo anterior se torna patente en los siguientes relatos:

Yo creo que la clave está en el convencimiento de lo que se quiere estudiar. Creo que a veces se escoge una determinada universidad y carrera porque la persona puede pagar la matrícula, o porque le queda cerca o porque no le exigen puntajes más altos, pero no por convicción y vocación. Además, creo que es muy fuerte ser profesor. Creo que las universidades más que hacer evaluaciones psicológicas o de conocimientos deberían hacer un catastro de la decisión y convicción que se tiene por ser profesor. Mira, si todos terminamos mal después de ser profesores. La mayoría tiene enfermedades asociadas, por eso un profesor debe estar convencido, uno debe verbalizar e internalizar el discurso (E4- UMS-F).

La práctica pedagógica es considerada por los empleadores el principal *know how*. La formación teórica no tiene valor en sí misma si no se pone a prueba. Por tanto, en el discurso de los entrevistados, el saber hacer es más importante que el saber. Junto con ello, destacan una cierta polaridad entre la formación recibida (los conocimientos teóricos) y el hecho de enfrentarse a la realidad (aplicar los conocimientos en la práctica):

Claro, por ahí va la cosa. Yo creo que... a mí la experiencia de... más de treinta años... me dice que los profesores no los hace la universidad, los profesores se hacen en la práctica; yo estoy absolutamente convencida de eso. La universidad te puede dar sustento... pero si tú conversas con los profesores que van saliendo, sea un profe

de donde sea, tienen esta sensación: o de que tienen todo aquí en la cabeza, de lo teórico, o tienen la sensación de un vacío inmenso. Entonces, es enfrentarse a una labor formativa súper importante, como: “a qué vengo”. Esa conversación la hemos tenido con todos... (E6- UBS- F).

La combinación de recursos propios y del entorno, movilizados y aplicados, adecuadamente, es lo que permite calificar un desempeño como “competente”. Para que ello suceda se requiere la voluntad genuina del individuo, lo cual se evidencia como un indicador vocacional.

...Si un profesor hace sin amar lo que hace y lo hace por otros propósitos, como dinero, por ser conocido y que se yo, este no es el lugar. Por tanto, nosotros esperamos que los profesores sean los guías en el proceso formativo de los niños, ya que a nosotros no solo nos importa la parte académica, sino también un tema de formación integral considerando que son niños con alta vulnerabilidad (E3- UBS- F).

La vocación se encuentra también ligada a determinadas actitudes pedagógicas y eso, según ciertos empleadores, se encuentra asociado a la institución formadora de profesores.

... Un profesor necesita tener un liderazgo afectivo, así full, o sea tiene que tener capacidad para la resolución de conflictos, tiene que ser desde el amor, no desde su disciplina, no desde su ego y que quiera tener un poder en un salón pues en dicho caso los chiquillos los liquidan enseguida. Siento entonces que, son esas cosas las que yo encuentro en alguien de la UAS (E7-UAS-F).

Influencia del Contexto Educativo

En contextos altamente vulnerables, se espera que los profesores sean capaces de adecuarse a un entorno que demanda ciertas competencias actitudinales indispensables, puesto que la consideración de dicho contexto en la labor pedagógica es significativamente relevante. Por tal razón se destaca más explícitamente este atributo en quienes se desempeñan allí, principalmente titulados que provienen de la UMS y UBS, tal como puede verificarse en los siguientes relatos:

Es una persona que está muy bien preparada. Acá tenemos niños con un índice de vulnerabilidad cercano al 80%, con problemas familiares, problemas de entorno social, abandono, niños sin padre, sin madre, niños provenientes de hogares de menores, y ella [la profesora] se adaptó a esas características súper bien... (E2 – UBS –M).

Sí, pero vuelvo a insistir que eso (un desempeño profesional adecuado) depende de la persona. Porque hemos tenido profesores acá que no se han adaptado. (...) En la preparación de sus contenidos y en la preparación curricular sí, ahí se le atribuye el mérito a la universidad (...) pero eso no sirve de mucho si el docente no tiene las ganas de hacerlo (E3- UBS- F).

La capacidad de adaptación al entorno educativo surge como un atributo no solo valorable sino necesario, particularmente en contextos vulnerables, incluso por sobre los conocimientos técnicos, tal como puede visualizarse a continuación:

...A mí no me sirve un profesor que viene de una universidad prestigiosa, con una excelencia máxima, con distinción máxima, si el tipo es incapaz de trabajar en equipo y no es capaz de sacarse los zapatos para hacer biodanza. Entonces, si veo que no me sirve digo: chao, aquí no tiene nada que hacer... (E5-UBS-F).

Las habilidades interpersonales, como la *capacidad de interactuar con otros y de integrarse socialmente* al espacio laboral, son atributos destacados por su importante connotación y efecto intra y extra-aula:

La verdad es que no tuvieron problemas para insertarse en el establecimiento, para nada. Con los alumnos, en términos de relación, manejos de conflictos y comunicación con ellos y sus apoderados, ningún problema tampoco. Además, con el cuerpo directivo y docente tampoco hubo algún problema, por ejemplo –que nos ha pasado con gente recién titulada o gente que viene a hacer la práctica- que fueran a ser disonantes o que no se insertaran, o bien también ocurre que se aíslan en un grupo y no se relacionan, están como colgados y eso muchas veces se nota harto (E3-UBS-F).

La adecuación al contexto ocurre con mayor fluidez cuando existe conocimiento previo del entorno, particularmente cuando éste se asemeja al propio. Ello queda en evidencia en los siguientes testimonios:

Nosotros tenemos un colegio con un IVE (Índice de Vulnerabilidad Educativa) de 96.4%. (...) Acá llega gente de (la población) Juanita Aguirre, Padre Hurtado, Bajos de Mena, y de La Pintana. Es gente (los estudiantes) con otro modelo socio cultural la que se inserta acá y se producen tremendos problemas, porque como son de poblaciones distintas y vienen algunos con problemas entre ellos (...). Es un colegio complicado, no es fácil meterse acá. (...) Me he dado cuenta también de otro fenómeno, más que la universidad de origen es donde viven (los profesores), ese aspecto sí es determinante. Te puedo señalar que el 90% de los profesores (que trabajan acá) viven en comunas muy cercanas al establecimiento. (...) Además, para trabajar en este sector es muy raro que lleguen currículums (de profesores titulados) de la Universidad Católica o de la Universidad de Los Andes, por ejemplo (E1 – UMS – M).

En nuestro entorno propiamente tal se da que ella (la profesora) también es del sector, al igual que yo. Entonces, muchos de nuestros apoderados o fueron compañeros nuestros del colegio o los conocemos por algún motivo. De ahí que nosotros tenemos un requisito de exigencia en el colegio, que el profesor debe marcar el límite. O sea, aquí estoy yo, y acá está el apoderado, sin ir en desmedro de ellos o de uno creerse el cuento por tener el cargo... (E5-UBS-F).

Para el caso de los titulados de la UAS también se destaca esta capacidad de adaptación, aunque desde otro ángulo, tal como se aprecia en el siguiente relato:

Yo noto que los profesionales de la UAS son docentes bastante reflexivos, que constantemente están cuestionándose la práctica en relación con lo que proponen (E2-UAS- F).

La Formalidad Laboral

La formalidad laboral, en su expresión más básica, como la puntualidad en el inicio de clases, es un atributo que los empleadores consideran importante, básicamente por lo que la figura del profesor representa en sus estudiantes:

... No obstante, algo que marcó mucho su paso por acá fue que tenía problemas serios dentro del aula. Y estos problemas eran básicamente debido a que tenía falencias en lo formal. Costaba que entrara a la hora indicada a la sala, que cumpliera con la puntualidad. Tocaba el timbre y ella se iba o se escabullía a tomarse un café,

entonces había que estarla persiguiendo para que entrara a la sala. Con la formalidad ella tenía un tema (E3- UBS-F).

De la UAS tenemos cuatro profesores actualmente, hasta el año pasado eran cinco. La experiencia con ellos, en general, en el ámbito académico, con cumplimiento de responsabilidades, de preparación de clases, es bastante positiva (E2 – UAS – F).

En contextos vulnerables, la figura del profesor es reconocida por los padres y apoderados como una autoridad formadora. Por consiguiente, no responder a dichas expectativas, incluyendo las formalidades, es considerado negativamente por los empleadores:

...Es que somos un colegio que tiene vulnerabilidad, que atiende niños con muchos problemas, pero tenemos buena disciplina. Entonces, bajo ese contexto, al tener buena disciplina... nuestro entorno, si usted se fija, es rural. Acá todavía el profesor es el profesor (E5-UBS-F).

Las iniciativas inconsultas o sin registro, a su turno, aparecen catalogadas como una informalidad que interfiere negativamente en el trabajo colaborativo:

.... Como, por ejemplo, entrevistas o reuniones que hacía con apoderados, pero casi por su cuenta. O sea, eran reuniones informales, conversaciones espontáneas que muchas veces no tenían registro alguno. Otras veces cuando sí eran reuniones de apoderados formales, no se hacía un reporte, no se daba cuenta de los temas tratados según el formato definido por el establecimiento, etc. (...) Ahí muchas veces la profesora decía "sí, si algo conversamos, pero no me acuerdo bien", entonces ahí se armaban unos temas bien entretenidos (E3-UBS-F).

Por lo tanto, la formalidad en el desempeño laboral es altamente valorada tal como se visualiza en el siguiente fragmento:

Nosotros trabajamos con un sistema de evaluación que es permanente y tiene varios aspectos, que son administrativos, de resultados, de normativa. (...) Hay varios indicadores y eso se sustenta en una planilla con puntajes y categorías en caso de que el resultado sea óptimo. (...) Es que trabajar aquí no es fácil, para nada, ya que de repente hay denuncias, juicios y cosas que antes uno no veía, pero ahora hay que involucrarse (E2 – UMS – F).

Manejo Técnico y Desempeño en Aula

En el discurso de los empleadores se valoran y distinguen dos competencias como fundamentales en el ejercicio docente, las que no necesariamente se dan de manera simultánea: las planificaciones técnicamente bien hechas y su implementación efectiva en el aula. Esto último es reconocido como una competencia de mayor relevancia que la primera, incluso en ausencia de ella:

El secreto de la educación... el único secreto de la educación es como hago yo mis clases en el aula. Esto de las planificaciones, que te piden planificar y planificar... ya, está bien; una planificación basta. El próximo año si tú vas a hacer el mismo curso, le pegas una adecuación a lo que hay en el computador (...)

A ver, yo conozco unos profesores que hacen unas planificaciones maravillosas, pero cuando las llevan al aula son un fiasco ¿Para qué te sirve la planificación? Para ordenarte o cuando viene la superintendencia a fiscalizar para decir: "ya aquí están las planificaciones..." No te sirve de nada tener un archivador

lleno de planificaciones si el profesor en el aula no sabe hacer lo que tiene que hacer (E1-UBS-F).

Mira yo en mi otra escuela tuve una experiencia con profesores de la Universidad Católica y fue una de las peores experiencias que he tenido en esta profesión. Por ejemplo, ellos venían con ciertos ideales, pero en el aula nada, los niños gritaban, saltaban, y los docentes no tenían alguna estrategia social para poder trabajar con ellos (E3 – UMS – F).

Se reconoce, de igual manera, una intencionalidad favorable en la innovación pedagógica, aun cuando se percibe que los profesores carecen de preparación para ello, incluyendo el manejo del grupo curso.

... Hay profesores que intentan volar [innovar], pero el concepto de arraigo que tienen es muy fuerte; entonces, (...), son muy cuadrados, la clase muy frontal, muy lineal. Son incapaces, a lo mejor, de salir al patio con el alumno, porque de verdad... la otra vez salió un profesor al patio y era un caos; hay desorden pedagógico y hay caos, que son dos cosas diferentes. Hay un tema de manejo de curso también; el profesor quiere ser innovador, pero no sabe cómo hacerlo, porque no tiene las herramientas para hacerlo. Ese es el tema (E9-UBS-F).

Los (profesores) de la UMS, los más jóvenes, vienen con un nuevo aire, aunque no tanto desde la innovación pedagógica en aula, (...) pero si a esos profesionales los llevas al sistema tradicional municipal solo un 50% responde. Pero eso yo no solo lo veo en la UMS sino en la generalidad (de las universidades formadoras de docentes). Acá hay profesores (de la UMS) y son excelentes docentes, o sea docentes de aula, pero no en lo técnico (E3 – UMS – F).

A diferencia de lo observado con los profesores formados en la UBS y la UMS, se reconocen menos falencias en los titulados de la UAS.

En general, te podría decir que los profesores de pedagogía básica (egresados de la UAS), están bastante bien preparados, tanto en lo que es manejo de grupos, resolución de conflictos, y temas metodológicos. No hemos tenido nunca problemas con ellos. Los padres están contentos, las alumnas aprenden, ya que (los profesores) son capaces de insertarse en la forma de trabajo del colegio, pero hacen ciertas innovaciones (E2 – UAS – F).

Discusion

La Influencia de la Institución Formadora de Profesores

Existen empleadores que demuestran prejuicios explícitos y otros, que los han soslayado a partir de la experiencia favorable con titulados de instituciones que no son consideradas prestigiosas en el imaginario de los entrevistados. A su vez, el reconocimiento de instituciones prestigiosas está depositado en su alto nivel de selectividad y en la pertenencia al sistema tradicional de educación superior a nivel país.

En efecto, en el discurso de los empleadores, la creencia que las instituciones tradicionales y de alta selectividad forman pedagogos de mejor calidad, es una percepción asentada. Dicha percepción se ve reforzada por la publicación de algunos rankings. Por ejemplo, la revista América

Economía (2018), realiza un ranking con las mejores universidades chilenas por carrera. Cada año, la publicación analiza a las universidades chilenas, midiéndolas por medio de parámetros preestablecidos, y las ubica en un ranking de acuerdo con el índice de calidad que logren. El año 2018, el ranking de las Mejores Universidades de Chile en la carrera de Pedagogía en Educación Básica lo conformaron las siguientes instituciones: Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Diego Portales y Universidad de Concepción.

Dicha percepción es coherente con ciertos modelos de requisitos de calidad de los programas de formación inicial docente. Así lo sostienen Ingvarson et al. (2011), quienes identifican tres componentes de calidad asociables con: la selectividad de los programas (regulaciones sobre los requisitos de ingreso); un sistema de acreditación de programas (regulaciones sobre los procesos formativos que implementan las instituciones); y, finalmente, la verificación de estándares mínimos de desempeño (regulaciones sobre las condiciones en que egresan los titulados).

A su turno, Meckes y Bascopé (2010), advierten que los contextos de iniciación del desempeño docente se encuentran consistentemente asociados a la institución de formación inicial de procedencia, lo que equivale necesariamente a una vinculación con los niveles socioeconómicos de esos titulados. Es decir, se reproduce, -en palabras de Bourdieu-, una especie de *clientelismo*. Dicho de otro modo, los pedagogos formados en instituciones de menor nivel de selectividad optan por desempeñarse en establecimientos escolares similares a aquellos donde ellos mismos cursaron su enseñanza escolar, produciéndose un proceso de identidad que favorecería la adaptación a un contexto más o menos conocido.

A este fenómeno se le ha denominado “segregación de la formación docente”. En efecto, Puga, Polanco y Corvalán (2015) verificaron la existencia de una fuerte relación entre el origen social de los profesores y su formación inicial, así como también entre el origen social de los docentes y la dependencia del establecimiento educacional en el que se desempeñan, a lo cual denominaron “la segregación del trabajo docente”.

Ortúzar, Ayala, Flores y Milesi (2016) constataron que para los directivos de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico alto y medio, las instituciones formadoras de procedencia de los postulantes constituyen uno de los primeros criterios de selección, es decir, una especie de primer filtro, cuya preferencia está en las universidades tradicionales.

El Sello Formativo

Los empleadores distinguen un conjunto de atributos asociados al sello formativo de las instituciones de procedencia. Destaca en este sello la distinción de características actitudinales, más que técnicas, es decir, se reconoce a través de determinadas conductas, una actitud que está a la base y que orienta el desempeño docente, guiado por la priorización de ciertos valores humanistas y especialmente de *compromiso*, que son altamente valorados, particularmente en contextos de mayor vulnerabilidad.

En esa perspectiva, Crosswell y Elliott (2004) señalan que el *compromiso* es un concepto empleado para caracterizar los atributos deseables en un profesor. Asimismo, Day (2007) se refiere a los profesores comprometidos como aquellos que, a través de su desempeño, tendrán un impacto significativo en sus estudiantes e instituciones en las que ejercen la docencia, lo cual haría la diferencia respecto a sus pares. A su vez, Fuentealba e Imbarack (2014) señalan, en alusión a Kwan (2012), que el compromiso de los docentes se expresaría en tres dimensiones, a saber: compromiso con la escuela, compromiso con la enseñanza y compromiso con los estudiantes. Esta última dimensión es la que destacan los empleadores, aludiendo a la centralidad que asume el estudiante y su contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La Vocación Docente

Los empleadores distinguen en la iniciación docente, una especie de desajuste entre la formación recibida (cualquiera sea la institución de procedencia) y las exigencias que se hacen respecto a su desempeño. Esta distancia entre la formación y el ejercicio docente es lo que ha sido denominado como “choque de realidad” (Veenman, 1984) o “choque de transición” (Bullough, 2000). En esta realidad, el profesor principiante actuaría intuitivamente, usando lo que conoce y cree que podría ser efectivo en un contexto que desconoce o que conocía solamente como un prototipo.

Tal como se reseñó en los hallazgos, los empleadores resaltan la importancia de la vocación docente como una condición esencial del éxito profesional. Algunos autores refieren que el compromiso con la vocación docente presenta polaridades. Tanto Huberman (1989) como Bolívar (1999) plantean que el compromiso va decreciendo a lo largo de la carrera profesional, pasando por un entusiasmo inicial propio de los primeros años, para luego desencadenar en “un progresivo desenganche y tendencia al conservadurismo” (Bolívar, 2010, p.15). En contraposición, se argumenta que el compromiso es oscilante, esto es, puede declinar en algún período de la vida profesional y su permanencia dependerá de factores profesionales, contextuales y personales (Day, 2007).

En esta misma línea de análisis, un estudio reciente concluye que los profesores egresados de universidades selectivas⁸ son los que mayoritariamente han considerado la posibilidad de dejar de ejercer la docencia (43%). La tesis que explicaría estos hallazgos es de costo-beneficio. Es decir, es probable que, entre la profesión docente y otra actividad laboral, cuyos ingresos permitan mantener el mismo o superior nivel socioeconómico, será una opción preferente para quienes han sido formados en instituciones selectivas (Ruffinelli, 2013),

Vinculado con lo anterior, la OCDE (2017) constata una baja estima pública de la profesión docente en Chile, lo cual es confirmado por diversos estudios. Ávalos y Sevilla (2010) dan cuenta de ello, pues poco más de un tercio de los docentes encuestados (33,6%) manifestó sentir que su profesión es valorada por la sociedad chilena. Con todo, la vocación docente a juicio de los empleadores debiese traducirse en un interés genuino por la formación integral de los estudiantes en contraposición a lo que ellos denominan “profesor pasa materia”.

Aquello considerado relevante por los empleadores al momento de evaluar el desempeño laboral de los profesores, es homologable a lo que algunos estudiosos han denominado “Talento Pedagógico” (Fuentes et al., 2013). Este concepto puede entenderse como atributos propios o innatos en una persona o como atributos que son posibles de desarrollar mediante un proceso formativo y que combinaría aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

La Influencia del Contexto Educativo

En contextos de mayor vulnerabilidad, el proceso de enseñanza aprendizaje tiene características diferentes. En efecto, Morales (2014), establece que la condición de vulnerabilidad tiene efectos en el rendimiento escolar, considerando diferentes dimensiones (contexto, salud mental de los padres, entre otras). Estos aspectos denominados “factores de riesgo” exponen a los estudiantes tanto en su funcionamiento personal como académico. Siguiendo esta línea de análisis, si un profesor no considera la importancia del contexto en el desempeño de sus estudiantes, tendrá menores posibilidades de contribuir al éxito académico. Así, una efectiva práctica pedagógica no se juega exclusivamente en el aula sino también fuera de ella.

A juicio de los empleadores, los pedagogos formados en instituciones de alta selectividad no demostrarían interés por desempeñarse en contextos socialmente vulnerables, sino que optarían por

⁸ La autora distingue entre instituciones selectivas y no selectivas.

contextos en los cuales lo académico es la principal exigencia. Ello concuerda con el fenómeno de “segregación docente” señalado en párrafos precedentes, y corroborado en otros estudios como el de Puga, Polanco y Corvalán (2015).

En el estudio de Ruffinelli (2013), los empleadores consideraron que los docentes egresados de instituciones selectivas presentaron debilidades, tanto en el trabajo con padres y familias como en el manejo de sus estudiantes (comportamiento, diversidad y clima de aula). Estos hallazgos, ratifican lo señalado en el presente estudio, en el sentido que los empleadores reconocen una disposición de adecuación al contexto, la cual estaría mayoritariamente presente en egresados de instituciones no selectivas, en particular cuando se trata de contextos vulnerables.

Por otra parte, la capacidad de comunicarse y de integrarse socialmente a un espacio laboral, es una competencia valorada por los empleadores. En efecto, las habilidades interpersonales y el trabajo colaborativo son atributos altamente valorados por el mercado laboral, en tanto se consideran competencias transversales a cualquier profesión. En ese sentido, quien las exhibe será un profesional aventajado en desmedro de quienes no las poseen. En el presente estudio, se ha corroborado que la adecuación a un contexto vulnerable ocurre más fluidamente en titulados de instituciones formadores de mediana y baja selectividad, lo cual se relaciona con el conocimiento previo de esos contextos vulnerables debido a la propia experiencia educativa.

La formación profesional que reciben los profesores en la actualidad considera estas habilidades como parte de los perfiles de egreso. Ellas, por tanto, no son patrimonio exclusivo de algunas profesiones o de algunas instituciones. Dicho eso, las habilidades comunicativas y de integración social debiesen ser potencialmente demostrables por todos los egresados. Sin embargo, dado que se trata de atributos que combinan recursos propios (personales) con los del entorno, no todos alcanzan el mismo nivel de desarrollo. Para la profesión docente, las habilidades comunicativas son competencias instrumentales e insoslayables, siendo una de las principales herramientas del desempeño de los profesores.

La Formalidad Laboral

El desempeño laboral en su aspecto formal es destacado por los empleadores como un atributo que, en contextos de mayor vulnerabilidad, se transforma en un referente para los educandos. En esta perspectiva, sabido es desde la psicología social, que el aprendizaje se desarrolla a través de modelos (habitualmente adultos que se transforman en “otros significativos”).

Estos hallazgos son coherentes con la teoría del aprendizaje social desarrollada por Bandura (1987), respecto a que en los seres humanos existe una suerte de modelamiento de la conducta, lo cual se produce como efecto del aprendizaje por observación y su posterior auto regulación. En ese sentido, la figura del profesor es socialmente imitable y un modelo que puede ejercer influencias positivas o negativas dependiendo de su impronta.

A modo de ejemplo, la puntualidad, el cumplimiento en la entrega de informes solicitados por superiores, y la entrega de evaluaciones a los y las estudiantes, constituyen indicadores frecuentes de formalidad laboral cuyo propósito es fomentar en los educandos hábitos de disciplina que son proyectados a través de la conducta observable del docente. Dichos hábitos son valorados positivamente en cualquier organización laboral y, en particular, cobran relevancia en el sistema educativo por su carácter eminentemente formador. En contextos vulnerables, no es casualidad que los empleadores resalten estos atributos, puesto que la docencia se enfrenta a un capital cultural de las familias de los educandos en que existe ausencia de ese tipo de atributos.

Manejo Técnico y Desempeño en Aula

En el discurso de los empleadores se revela la importancia que atribuyen al manejo técnico pedagógico en el aula por parte de los docentes. Esto se traduce básicamente en que los titulados demuestren una implementación efectiva de las planificaciones en el aula, lo cual es reconocido como una competencia de mayor relevancia que la propia planificación en sí misma. No obstante, esta habilidad requeriría de una cierta experiencia, tal como lo señala Feixas (2004). Para esta autora, los profesores durante el primer año de ejercicio docente, entre otras prácticas, tienden a mantener como referente el juicio de los expertos y las autoridades del centro educativo. Sólo luego de varios años de ejercicio profesional, surge recién, la preocupación genuina por el aprendizaje de los estudiantes y la capacidad de generar un conocimiento autónomo. Desde esta perspectiva, se explicaría el cuestionamiento de los empleadores a ciertos profesores noveles que vienen con las ideas forjadas al alero de la institución universitaria. Esto es consistente con los hallazgos publicados en fecha reciente (Espinoza et al., 2019), que informan que los titulados de Pedagogía en Educación Básica en Chile expresan un desacople entre la formación académica y la práctica docente real. Con todo, resulta evidente que una implementación efectiva de las planificaciones en el aula requiere de un cierto tiempo de experiencia, de manera que la propia práctica pedagógica permita potenciar y validar el uso de esta herramienta (Feixas, 2004).

El manejo del grupo curso, en último término, es una habilidad que los empleadores ponderan en forma importante, por cuanto incide en la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje. Este manejo, respondería más bien a habilidades interpersonales del docente en combinación con el entrenamiento en estrategias de manejo de grupos.

Conclusiones

De modo exploratorio, dadas las características y limitaciones propias de un estudio cualitativo, se han identificado algunos patrones identitarios asociados a los niveles de selectividad de las instituciones formadoras de maestros. Una primera constatación es que la percepción de los empleadores sobre el desempeño laboral de titulados de Pedagogía en Educación Básica denota rasgos y/o atributos que son claramente valorados, los cuales, suelen estar mediados por una especie de “sesgo” hacia el prestigio y el nivel de selectividad de la universidad de origen. Por su parte, se confirma la tesis de la segregación respecto de la formación docente y del trabajo docente, fenómeno que se asocia al tipo de institución formadora y al tipo de inserción laboral.

Los patrones identificados según nivel de selectividad de las instituciones formadoras son los siguientes:

En instituciones de alta selectividad predomina el dominio disciplinar como un atributo esperable en titulados de este tipo de instituciones. La hipótesis que atribuye a las instituciones de educación superior de alta selectividad en la formación de maestros, un sinónimo de calidad en la formación académica y profesional se instala como una creencia en los empleadores. No obstante, se levantan algunos testimonios que reconocen ciertos méritos en titulados de instituciones de mediana o baja selectividad, lo cual queda circunscrito a habilidades y competencias de índole personal.

Por su parte, los sellos distintivos en la formación inicial docente se evidencian con mayor expresión cuando adhieren a una línea ideológica claramente distinguible en su formación académica. En ese sentido, el sello de excelencia disciplinar se instala en las instituciones de alta selectividad y el sello humanista aparece en las instituciones de mediana o baja selectividad.

En instituciones de mediana o baja selectividad, determinados atributos del desempeño laboral de titulados de Pedagogía en Educación Básica adquieren mayor valoración dependiendo del contexto social en el que está inserto el establecimiento educacional. Esto es particularmente notorio

cuando se trata de un medio socialmente vulnerable. En efecto, la capacidad de adecuación al contexto, la disposición a considerar al estudiante en todas sus dimensiones y la preocupación genuina por el aprendizaje, son atributos, altamente valorados en el profesor. Por cierto, se constata que la alta vulnerabilidad del contexto educacional genera un sesgo negativo respecto de las instituciones selectivas. Esto permite sostener que los maestros titulados de instituciones de mediana o baja selectividad poseen más capacidad de adecuación a contextos vulnerables.

El desempeño docente talentoso en contextos altamente vulnerables, se evidenciaría según los testimonios de los entrevistados en: a) una vocación genuina por la pedagogía, b) un “saber hacer” que se construye desde la práctica pedagógica, c) una adecuación al contexto educativo, considerando de forma importante al estudiante y su entorno, d) una capacidad de integración social al espacio laboral, siendo capaz de trabajar colaborativamente y de ser un referente ante sus estudiantes, y, e) un manejo del aula en lo didáctico y relacional.

Finalmente, la vocación docente es reconocida por los empleadores como un valor en sí misma y como el principal factor de éxito, independiente de la institución formadora de procedencia.

Referencias

- Alonso, L. (1998). *Una mirada cualitativa en sociología: Una aproximación en sociología*. Editorial Fundamentos.
- Ávalos, B., & Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Ponencia presentada en II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires, 24-26 febrero.
- Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2005). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas?* Proyecto Fondecyt N° 1020218. CONICYT.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. S.L.U. Espasa libros.
- Batistic, S., & Tymon, A. (2017). Networking behaviour, graduate employability: A social capital perspective. *Education + Training*, 59 (4), 374-388.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 10-33.
- Bullough, R. (2000). Becoming a teacher. Self and the social location of teacher education. In B. Bidble, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teacher and teaching* (pp. 79-134). Kluwer.
- Cabrera, N., López, M., & Portillo, M. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3), 69-87. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art04.pdf>.
- Canales, M. (2014). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. LOM Ediciones.
- Carnevale, A., Cheah, B., & Strohl, J. (2012). *Hard times: college majors, unemployment and earnings: Not all college degrees are created equal*. Georgetown University Center on Education and the Workforce. https://cew.georgetown.edu/wpcontent/uploads/2014/11/Unemployment.Final_.update1.pdf
- Chase, S. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-679). Sage Publications.
- Chung, H. (2015). Subjective employment insecurity gap between occupations: Variance across Europe. En W. Eichorst & P. Marx (Eds.), *Non-standard employment in post-industrial labour markets. An occupational perspective* (pp. 271-297). Edward Elgar Publishing.

- Consejo Nacional de Educación – CNED (2018). *INDICES. Indicadores Educación Superior*. CNED. <https://www.cned.cl/indices-indicadores-educacion-superior>
- Cooper, J., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. IIEP, *Education Policy Serie N° 5*, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152023e.pdf>
- Crammer, S. (2006). Enhancing graduate employability: Best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169–184.
- Crawford, L., & Pugatch, T. (2020). Teacher labor markets in developing countries. IZA Discussion Papers, No. 12985. Institute of Labor Economics (IZA). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/215381/1/dp12985.pdf>
- Crosswell, L., & Elliott, R. (2004). *Committed teachers, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, 28th November - 2nd December Melbourne, Australia.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- Department of Labor. (2000). *Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión SCANS para América*. U.S. Department of Labor, Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills.
- Diem, A., & Wolter, S. (2014). Overeducation Among Swiss university graduates: Determinants and consequences. *Journal of Labour Market Research*, 47(4), 313–328.
- Eirín, R., García, H., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 2-15.
- Espinoza, Ó., González, L.E., McGinn, N., Castillo, D., & Sandoval, L. (2018). Family background, secondary school and university elitism: Contributors to income inequality in Chile. *Issues in Educational Research*, 28(4), 918-939.
- Espinoza, Ó., McGinn, N., González, L.E., Sandoval, L., & Castillo, D. (2019). Education and employment in two Chilean undergraduate programs. *Education + Training*, 61(3), 326-341.
- Espinoza, Ó., González, L.E., McGinn, N., Sandoval, L., & Castillo, D. (2020a). Should universities train teachers for employability or for effectiveness? *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-10, February (Online First). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102960>
- Espinoza, Ó., González, L.E., Sandoval, L., McGinn, N. & Loyola, J. (2020b). Investigating the major factors that contribute to satisfaction with university training in psychology and teaching in Chile. *Journal of Marketing for Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1807447>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Revista Educar*, 33, 31-59.
- Fenesi, B., & Sana, F. (2015). What is your degree worth? The relationship between post-secondary programs and employment outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(4), 383–399.
- Fengqiao, Y., & Dan, M. (2015). The impact of social capital on the employment of college graduates. *Chinese Education & Society*, 48 (1), 59-75.
- Flores, A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 59-98). Octaedro.
- Fuentes, R., Fuentes, A., & Verdugo, C. (2013). Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 61-74.
- Fuentealba, R., & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Given, L. (Ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research*. Sage Publishing.

- <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>
- Glaser, B. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Sociology Press.
- Gobierno de Chile (2017). Decreto N°253. *Diario Oficial*, 2 de junio.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1103632>
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: Desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, 41(163), 113-134.
- Hayes, B. (1999). *Cómo medir la satisfacción del cliente*. Gestión 2000.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum, Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 2, 139-159.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>
- Imdorf, C., Helbling, L., & Inui, A. (2017). Transition systems and non-standard employment in early career: comparing Japan and Switzerland. *Journal of Education and Work*, 30 (5), 486-500.
- Ingvarson, L., Schwille, J., Rowley, G., Tatto, M. T., Senk, S., & Peck, R. (2011). *National policies and regulatory arrangements for the mathematics preparation of future teachers in sixteen countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Jiménez, M. (2005). *Trajectorias laborales de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. (Disertación doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Jiménez, M. (2009). Trends and findings in studies of trajectories: A methodological option to classify the job development. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100001&lng=es&tlng=en
- Kwan, Y. (2012). The relationship between the Catholic teacher's faith and commitment in the Catholic high school. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 15(2), 117-139.
- Ladd, H. (2007). Teacher labor markets in developed countries. *The Future of Children*, 17 (1), 201-217.
- LeCompte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). Academic Press.
- Livanos, I., & Núñez, I. (2016). Better safe than sorry? The role of stratification and quality of higher education in the labour market outcomes of graduates across Europe. *Economic and Industrial Democracy*, 37(2), 345-372.
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo, *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-58). Octaedro.
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: características de origen y destino laboral de los egresados de Pedagogía Básica*. Ponencia presentada en Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago, 30 de septiembre y 1 de octubre. Disponible en <http://www.ciie2010.cl>. Acceso en: 10 de julio de 2018.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Morales, M. (2014). Estudiantes de sectores vulnerables con alto rendimiento escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar psicológico. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 93-105.
- OCDE. (2017). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: Educación en Chile*. Author.
- OECD. (2009). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. Author.
- Orejuela, J. (2008). Trayectorias laborales y relacionales de los profesionales insertos en mercados globales a través de empresas multinacionales (EMN) con presencia en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(2), 69-80.

- Ortúzar, M., Ayala, P., Flores, C., & Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: Nudos críticos e inequidad del sistema. *Revista Calidad en la Educación*, 45, 251-287. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200008>
- Pandit, N. (1996). The creation of theory: A recent application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, 2 (4). <http://www.nova.edu/ssw/QR/QR2-4/pandit.html>
- Puga, I., Polanco, D., & Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Revista Calidad en la Educación*, 43, 57-102.
- Putnam, R. (1993). ¿What makes democracy work? *National Civic Review*, 82(2), 101-107.
- Rivero, R., & Hurtado, C. (2015). Indicadores de resultados de los programas de pedagogía básica: Evidencia para mejorar el aseguramiento de la calidad de los docentes en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 43, 17-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200002>
- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26, 397-407.
- Rodríguez, C. & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: Los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad en la Educación*, 39, 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿Iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 229-242.
- Santiago, P. (2004). The labour market for teachers. En G. Johnes & J. Johnes (Eds), *International handbook on the economics of education* (pp. 522-578). Edward Elgar Publishing.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2018a). *Bases de datos matriculados*. <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2018b). *Bases de datos titulados*. <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/titulados>.
- Valenzuela, J., & Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y Departamento de Economía, Universidad de Chile. http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf
- Tatto, M. T., Peck, R., Schwille, J., Bankov, K., Senk, S., Rodríguez, M., & Rowley, G. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA*. IEA.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Sobre los Autores

Oscar Espinoza Díaz

Universidad de Tarapacá

oespinoza@academia.cl

Es Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación de la University of Pittsburgh. Actualmente se desempeña como investigador de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. Sus principales líneas de investigación son educación superior, políticas públicas de educación, empleabilidad y educación comparada.

<http://orcid.org/0000-0001-7525-2980>

Luis Eduardo González Fiegehen

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

legonzalez.fiegehen@gmail.com

Es Doctor y Master en Educación de la Universidad de Harvard, Master en educación e ingeniero Civil de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En la actualidad se desempeña como investigador Senior del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED). Sus principales temas de investigación se enmarcan en el ámbito de la educación superior y las políticas públicas de educación.

<http://orcid.org/0000-0003-1850-3899>

María Claudia Ormazábal Abusleme

Universidad Tecnológica Metropolitana

mormazabal@utem.cl

Es Trabajadora Social, Magister en Educación de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como encargada del área de Formación General en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Su área de estudio es la investigación evaluativa de programas públicos tanto de educación como de desarrollo social.

Luis Eduardo Sandoval Vásquez

Universidad Tecnológica Metropolitana

lsandoval@utem.cl

Es Magíster en Ciencia Política y Licenciado en Ciencia política de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como Subdirector General de Docencia en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Sus áreas de investigación se vinculan con educación superior y empleabilidad, calidad de la docencia, e innovación curricular.

Dante Castillo Guajardo

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)

dcastillo@estudiospiee.cl

Es Sociólogo graduado de la Universidad Arcis y Doctor en Educación por la Universidad de Lyon. Actualmente se desempeña como Director Ejecutivo del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Sus principales temas de investigación se relacionan con la Educación de jóvenes y adultos, la re-escolarización, y la deserción.

<http://orcid.org/000-0002-5648-0627>

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 28 Número 142 28 de septiembre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

María Teresa Martín Palomo (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil