

¿Qué motiva a universitarios de primer nivel a dedicarse a la docencia? Resultados preliminares de Enseñá por Argentina

Alejandro J. Ganimian*

Harvard Graduate School of Education
alejandro_ganimian@mail.harvard.edu



Recibido: 04/04/11
Aceptado: 16/09/11

Resumen

Varios sistemas educativos han intentado elevar la calidad de sus maestros atrayendo a jóvenes con altas habilidades cognitivas y profesionales a la docencia. Este estudio analiza la base de datos de reclutamiento de Enseñá por Argentina (EpA) —una iniciativa que recluta a jóvenes universitarios de primer nivel para que enseñen durante dos años en colegios de bajos recursos— y los resultados de una encuesta realizada a los postulantes en la penúltima ronda de selección. El análisis indica que:

1. EpA ha captado la atención de un alto número de jóvenes, pero ha sido menos exitoso en lograr que éstos se adhieran al programa.
2. EpA ha atraído a jóvenes de carreras y universidades diversas, pero no necesariamente competitivas.
3. Los aspirantes seleccionados fueron más sensibles a la dificultad de la labor docente y al hecho de que EpA es parte de una red internacional de organizaciones.

Palabras clave: vías alternativas a la docencia; nuevos docentes; motivaciones docentes.

Resum. *Què motiva els universitaris de primer nivell a dedicar-se a la docència? Resultats preliminars d'Enseñá por Argentina*

Diversos sistemes educatius han intentat elevar la qualitat dels seus mestres atraient joves amb unes altes habilitats cognitives i professionals a la docència. Aquest estudi analitza la base de dades de reclutament d'Enseñá por Argentina (EpA) —una iniciativa que recluta joves universitaris de primer nivell perquè ensenyin durant dos anys en col·legis de baixos

* El autor desea agradecer al Banco Interamericano de Desarrollo que le haya financiado el estudio en el cual se basa este artículo, a RFB Lynch por recolectar algunos de los datos aquí reportados y a Enseñá por Argentina por otorgar su autorización para utilizarlos. También agradece a Alonso Sánchez, Ana Santiago, Barbara Bruns, Beatriz Ávalos, Denise Vaillant, Javier Luque, Jeffrey Puryear, Lucrecia Santibañez, María José Ramírez, María Paz Domínguez, Mariana Alfonso, Marguerite Clarke, Martin West, North Cooc, Patricia Arregui, Paula Louzano, Paula Cruzat, Richard Murnane y Stephen Hoffman por sus comentarios y sugerencias. Sin embargo, se hace responsable de cualquier error en hecho o interpretación.

recursos— i els resultats d'una enquesta realitzada als aspirants en la penúltima ronda de selecció. L'anàlisi indica que:

1. EpA ha captat l'atenció d'un alt nombre de joves, però ha estat menys reeixit aconseguir que aquests s'adhereixin al programa.

2. EpA ha atret joves de carreres i universitats diverses, però no necessàriament competitives.

3. Els aspirants seleccionats van ser més sensibles a la dificultat de la labor docent i al fet que EpA és part d'una xarxa internacional d'organitzacions.

Paraules clau: vies alternatives a la docència; nous docents; motivacions docents.

Abstract. *What motivates top college graduates to teach for a living? Preliminary outcomes of Enseñá por Argentina*

Several school systems have tried to improve the quality of their teachers by luring young people with high cognitive and professional skills into teaching. This study analyzes the recruitment database of Enseñá por Argentina (EpA) —an initiative that recruits top college graduates to teach for two years in schools with no means of support— and the outcomes of a survey taken of applicants who were in the penultimate round of selection. The analysis shows that:

1. EpA has captured the attention of a large number of young people, but has been less successful in getting them to apply for the program.

2. EpA has been able to attract young people from multiple, but not necessarily competitive, majors and colleges.

3. Successful applicants were more sensitive to the difficulty of the teaching task and to the fact that EpA belongs to an international network of organizations.

Key words: alternative pathways into teaching; new teachers; teachers' motivations.

Sumario

I. Introducción	IV. Diseño metodológico
II. ¿Qué (no) sabemos acerca de las motivaciones de jóvenes de primer nivel para entrar a la docencia?	V. Análisis de resultados
III. ¿Cuáles son las razones para pensar que Enseñá por Argentina. Puede elevar el perfil de los docentes en el país?	VI. Conclusiones
	Anexo
	Referencias bibliográficas

I. Introducción

En años recientes, varios estudios han demostrado que la efectividad docente es el factor que más influencia en el desempeño estudiantil. Investigaciones rigurosas han encontrado que aún aquellos alumnos con serios déficits de aprendizaje pueden alcanzar a sus pares si son asignados a docentes excelentes por cuatro o cinco años consecutivos (Hanushek y Rivkin, 2006; Rivkin et al., 2005; Roc-

koff, 2004; Sanders y Rivers, 1996). Además, reportes recientes han señalado que los sistemas educativos con mejores resultados en las pruebas internacionales de desempeño estudiantil poseen estrategias deliberadas para atraer, desarrollar y motivar a los mejores docentes (Darling-Hammond y Rothman, 2011; Goldhaber y Hannaway, 2009; McKinsey & Co., 2007, 2010b; OECD, 2011).

A pesar de la importancia de los docentes efectivos, en América Latina, la escasa información disponible sugiere que el conocimiento pedagógico y curricular de los docentes dista considerablemente del deseado:

- En el Programa Internacional de Evaluación Estudiantil (PISA) del 2006, aquellos alumnos latinoamericanos de quince años que indicaron que deseaban dedicarse a la docencia tenían puntajes promedios por debajo de los aspirantes a otras profesiones (Bruns y Santibáñez, 2011).
- En Brasil, en el año 2005, de aquellos estudiantes que eligieron tomar un examen al final del colegio secundario para ir a la universidad, sólo un 10% de los del quintil más alto de puntajes aspiraban a la docencia, mientras que más de un 30% de los del quintil más bajo quería ser docente (Louzano et al., 2010). En Sao Paulo, en el año 2008, 212.000 docentes participaron en un examen de contenidos que determinaría a qué aulas serían asignados. 1.500 docentes que ya estaban «admitidos en carácter temporario» y 2.000 de los nuevos no contestaron ninguna de las veinticinco preguntas de la prueba correctamente.
- En Chile, el único país de la región que participó en un examen internacional de conocimiento de contenido y pedagógico de docentes de matemática en el 2007, los docentes se clasificaron entre los peores del mundo (CRMSE, 2010). Si bien los puntajes promedio de los aspirantes a la docencia en los exámenes de entrada a la universidad parecen haber mejorado en años recientes (Carnoy et al., 2009), el desempeño de quienes entran a la profesión es preocupante. En el año 2008, sólo un 47% de los graduados de carreras de educación básica aprobaron su examen de graduación. En 2009, en una prueba de conocimiento pedagógico, casi un tercio de los docentes en colegios municipales obtuvieron un puntaje menor al mínimo requerido. Aún entre aquellos docentes que aprobaron esta evaluación y se sometieron a una prueba adicional de conocimientos curriculares para recibir un incentivo monetario en el 2009, un 50% de los docentes de matemáticas e inglés no alcanzaron los niveles requeridos (CPEIP, 2009, 2010).
- En México, los docentes que eligieron participar en una prueba que mide sus conocimientos en la materia que enseñan para recibir un incentivo monetario en 1996-2000 sólo lograron responder correctamente, en promedio, la mitad de preguntas en el examen (Santibáñez, 2006).
- En Perú, en el año 2004, cuando un grupo de docentes de sexto y onceavo grados se ofrecieron para realizar una prueba de lectura y matemáticas, demostraron altas deficiencias en ambas disciplinas (UMC, 2005). En el 2008, de los 183.118 docentes que se presentaron a una prueba de cono-

cimientos pedagógicos y curriculares para obtener una plaza, tan sólo 151 pasaron (GTEE-PREAL, 2008).

- En Uruguay, un estudio longitudinal señaló que los alumnos con menores puntajes en PISA 2003 se dedicaron predominantemente a la docencia (Boado y Fernández, 2010).

Este bajo nivel de habilidades es altamente preocupante, ya que el conocimiento disciplinario y pedagógico de los docentes mantiene una estrecha relación con el desempeño de sus estudiantes.

Varios sistemas educativos han intentado elevar la calidad de sus docentes atrayendo a jóvenes con altas habilidades cognitivas a la profesión. La expectativa es que las capacidades académicas de estos jóvenes, junto a sus características personales (por ejemplo: la ambición profesional, el pragmatismo y la orientación hacia los resultados), los distinguirán en el salón de clase de los docentes que estos sistemas poseen actualmente.

Desafortunadamente, la evidencia sobre las motivaciones que llevan a este segmento de la población a dedicarse a la docencia es escasa. Si bien en años recientes se han realizado algunas encuestas que preguntan a jóvenes con alto desempeño académico sobre incentivos hipotéticos que los llevarían a dedicarse a la docencia, existen muy pocos estudios que analicen las motivaciones de jóvenes con alta promesa profesional que ya hayan decidido entrar a la profesión en América Latina.

Este estudio apunta a entender mejor las motivaciones de jóvenes de gran potencial que han elegido dedicarse a la docencia analizando la base de datos de reclutamiento y selección de Enseñá por Argentina (EpA) —un programa que recluta a jóvenes universitarios de primer nivel para que enseñen por al menos dos años en colegios con estudiantes de bajos recursos— y los resultados de una encuesta realizada a los postulantes que llegaron a la penúltima ronda de selección del programa.

El análisis aquí presentado indica que:

1. EpA ha captado la atención de un alto número de jóvenes, pero ha sido menos exitoso en lograr que éstos se adhieran al programa.
2. EpA ha atraído a jóvenes de carreras y universidades diversas, pero no necesariamente competitivas.
3. Los aspirantes seleccionados fueron más sensibles a la dificultad de la labor docente y al hecho de que EpA es parte de una red internacional de organizaciones.

La estructura del artículo es la siguiente. La sección II ofrece una reseña de lo que sabemos acerca de las motivaciones de los jóvenes de primer nivel para dedicarse a la docencia. La sección III ofrece un breve panorama de EpA y de la evidencia sobre el impacto de iniciativas similares. La sección IV presenta los datos utilizados en el estudio. La sección V introduce el modelo empírico utilizado. La sección VI discute los resultados.

II. ¿Qué (no) sabemos acerca de las motivaciones de jóvenes de primer nivel para entrar en la docencia?

Existe una amplia literatura sobre las motivaciones de los docentes para entrar en la profesión. La misma señala que estos aspectos incluyen no sólo factores personales (por ejemplo: motivación intrínseca), sino también aspectos del trabajo mismo (por ejemplo: salarios y beneficios), que varían en importancia de acuerdo con las características de cada uno de ellos y que interactúan tanto en formas predecibles como inesperadas (Bruns y Santibáñez, 2011; Vegas, 2005).

La figura 1 identifica los principales incentivos que determinan qué jóvenes se dedican a la docencia. Nuestro nivel de confianza sobre la importancia relativa de cada uno de estos factores, sin embargo, varía ampliamente. En algunos casos, sabemos con certeza que un incentivo importa, sabemos bastante acerca de cuánto importa y sabemos para quiénes importa más; por ejemplo: varios estudios han confirmado que quienes están considerando entrar en la profesión docente se preocupan por lo que ganarían en relación con otras ocupaciones (Boyd et al., 2006b; Dolton, 1990; Wolter y Denzler, 2003) y qué salarios más altos atraen a candidatos más aptos para la docencia (Figlio, 1997; Hanushek et al., 1999; Leigh, 2009). Asimismo, también sabemos que un sueldo adecuado es una condición necesaria, pero no suficiente, para atraer a mejores candidatos. De hecho, los últimos estudios en este tema señalan que la clave para utilizar los salarios para atraer a mejores candidatos puede estar en dejarlos variar de acuerdo con la proporción de costo y oportunidad de los aspirantes (Greenwald et al., 1996; Hanushek, 1995, 1997). Otros ejemplos de factores que sabemos que afectan a las decisiones de aspi-



Figura 1. Incentivos para el trabajo docente.

Fuente: Bruns y Santibáñez (2011), adaptado de Vegas (2005).

rantes a la docencia son la ubicación y las características de la escuela donde trabajarán, la calidad de los colegas y directores y el nivel de rendición de cuentas que las escuelas demandan de sus docentes (Boyd et al., 2005a, 2005b, 2006b).

En otros casos, sabemos muy poco acerca de cómo un incentivo afecta a las decisiones de entrada a la docencia de los candidatos; por ejemplo: hay poca evidencia rigurosa acerca del papel que desempeñan la motivación intrínseca, el reconocimiento y el prestigio de la profesión, la maestría del trabajo y el deseo de responder a los clientes en las decisiones de los aspirantes a la docencia. Si bien es altamente intuitivo que estos aspectos sean consideraciones importantes y, en algunas encuestas, los docentes afirman que los toman en cuenta en el momento de decidir si entrar en la profesión o no, no sabemos con certeza si en efecto lo hacen. En estos aspectos, el desafío para la investigación educativa es transicionar desde las «preferencias expresadas» (es decir, lo que los aspirantes a la docencia dicen que van a hacer) hacia las «preferencias reveladas» (lo que los aspirantes terminan haciendo). En algunos aspectos, como en el de los salarios docentes, se han encontrado altas discrepancias entre estas dos preferencias: los docentes dicen que no les importa el salario que reciben, pero suelen aspirar a puestos con salarios más altos.

La evidencia sobre las motivaciones de los jóvenes de primer nivel para entrar en la docencia es aún más escasa. Uno de los estudios más recientes sobre este tema fue conducido por la consultoría McKinsey & Co. (2010) en Estados Unidos. Ésta encuestó a jóvenes que se graduaron de la universidad con un promedio que los posicionaba en el tercio más alto de su cohorte. Estos jóvenes eran de diferente género, raza y origen étnico, estudiaban diferentes carreras, vivían en diferentes áreas del país y, aquellos que ya eran docentes, trabajaban en instituciones con altos y bajos niveles de pobreza. El estudio encontró que estos jóvenes:

- Buscan un trabajo en el que los colegas sean de alto nivel, que tenga prestigio, que mantenga un ambiente laboral desafiante y que provea entrenamiento de alta calidad.
- Piensan que la docencia no ofrece un salario inicial competitivo, que el salario que ofrece no corresponde al nivel de habilidades y al esfuerzo que ellos dedicarían a su trabajo y que no aumenta lo suficiente en los primeros años.
- Subestiman considerablemente el salario inicial y máximo en la profesión.
- Considerarían entrar en la docencia si ofreciese salarios iniciales considerablemente más altos, si los bonos de desempeño fuesen una gran parte del salario mensual, si sus sesiones de capacitación fuesen pagas y si se cambiase la forma en la que se publicita la profesión docente.
- Si ya trabajan como docentes, se mudarían a una escuela de alta vulnerabilidad si ésta ofreciera un ambiente de trabajo desafiante, si sus directores fuesen altamente capaces y si se les ofreciese un incremento en su salario.

Este tipo de encuesta es diferente de las previas por al menos dos razones. Primero, no evalúan simplemente las preferencias de jóvenes fuera de la docencia, sino también de aquellos que acaban de entrar en la profesión. De esta forma, tratan de identificar posibles discrepancias entre las preferencias expresadas y reveladas de estos individuos. Segundo, no evalúan el atractivo de la docencia simplemente en el statu quo, sino que evalúan el potencial atractivo que pudiese tener si cambiara en ciertos aspectos. Sin embargo, encuestas de este tipo son casi inexistentes en América Latina. Este estudio aspira a comenzar a contribuir a esta literatura en la región, en pos de comenzar a entender mejor qué haría que los jóvenes de alto potencial entraran en la profesión.

III. ¿Cuáles son las razones para pensar que Enseñá por Argentina puede elevar el perfil de los docentes en el país?

Enseñá por Argentina (EpA) es una iniciativa fundada en el año 2010 que recluta a jóvenes universitarios de primer nivel para que enseñen por al menos dos años en colegios con estudiantes de bajos recursos. EpA es parte de una red de organizaciones similares en diecinueve países llamada Teach For All. Estas iniciativas fueron inspiradas por la experiencia de Teach for America (TFA), que fue fundada en 1990 en Estados Unidos y que desde entonces se ha convertido en la vía alternativa de entrada a la docencia más popular en el país.

Estos programas comparten seis componentes:

1. Tienen un proceso competitivo para seleccionar a los docentes, con una etapa de postulación en línea, una entrevista y una clase demostración.
2. Preparan a estos docentes a través de un curso de cinco semanas en pedagogía y conocimiento substantivo, con un componente de práctica clínica.
3. Asignan a estos docentes a escuelas que sirven a alumnos vulnerables, bajo las mismas reglas que los docentes tradicionales.
4. Evalúan continuamente el trabajo de estos docentes mediante una rúbrica estandarizada y a través del desempeño de los alumnos.
5. Apoyan continuamente el trabajo de los docentes mediante «tutores» que observan sus clases y les proveen sugerencias sobre cómo mejorar.
6. Cultivan una red de alumni (graduados) del programa que permanece comprometida a mejorar la calidad y la equidad de la educación en el país, independientemente de su carrera laboral.

La teoría de acción de éste y otros esfuerzos similares es doble: por un lado, se espera que los jóvenes con altas capacidades cognitivas y profesionales puedan aprender más fácilmente cómo convertirse en docentes efectivos; por el otro, se espera que, una vez que se gradúen del programa, estos individuos se conviertan en «embajadores» de la reforma educativa, independientemente del sector laboral en el que se encuentren.

La evidencia que respalda estas expectativas, sin embargo, permanece incompleta. La mayoría de estudios se enfoca en la primera parte de la teoría

de acción y en la experiencia de TFA. Estas investigaciones señalan que los docentes de este programa son más efectivos que los tradicionales en algunos grados y materias, pero no en otros, y las ventajas que logran en el desempeño de sus alumnos son, en general, pequeñas (Boyd et al., 2006a, 2009; Darling-Hammond et al., 2005; Decker et al., 2004; Feistritzer y Chester, 2000; Henry et al., 2010; Noell y Gansle, 2009; Raymond et al., 2001; Xu et al., 2007). El único estudio que intentó evaluar la segunda parte de la teoría de acción encontró que los graduados de TFA no son más propensos a votar, donar fondos a caridad o a involucrarse en causas comunitarias que quienes entraron en el programa pero no aceptaron y que quienes lo abandonaron antes de terminar su compromiso de dos años (McAdam y Brandt, 2009).

Sin embargo, hay al menos tres razones para preguntarse si los resultados de los estudios de TFA son válidos para iniciativas similares en otros países. Si bien las iniciativas como EpA son parecidas a TFA en sus componentes de programa, en algunos países estas iniciativas constituyen la única vía alternativa de entrada a la docencia. Esto importa porque si un programa ofrece la única forma en la que un no-docente puede dedicarse a la profesión, este programa tendrá mayores probabilidades de atraer a individuos de alto calibre que un programa que compite con varios otros que intentan hacer lo mismo. Además, es posible que la brecha entre los conocimientos y las habilidades de los docentes tradicionales y los de los docentes de programas como EpA sean más amplias en países en vías de desarrollo (que suelen ser menos equitativos) que en Estados Unidos. Por último, es posible que el nivel de los docentes que las escuelas contratarían en la ausencia de programas como EpA sea más bajo que el de docentes en escuelas similares que no participan en TFA en Estados Unidos.

Es precisamente por estas posibles discrepancias entre la experiencia de TFA y las de sus adaptaciones en otros países que parece crucial evaluar las motivaciones de los postulantes a estos programas. Por un lado, al entender mejor estas motivaciones, es posible influenciar en las estrategias de reclutamiento de estas iniciativas, con lo cual aumentan sus posibilidades de atraer a individuos que logren ser docentes efectivos. Por otro lado, aún si creemos que estos programas ya están siendo exitosos en atraer a jóvenes universitarios que pueden ser más efectivos que los docentes tradicionales, nos debe interesar como podrían atraer aún más candidatos de este perfil.

El proceso de reclutamiento y selección para la primera cohorte de EpA tuvo lugar durante el 2010 y consistió en cinco etapas. En la etapa I se invitó a los interesados a participar en el programa a completar un formulario en el sitio web de la organización con información personal básica, datos académicos y dos ensayos. Esta convocatoria se publicitó en varios canales: anuncios y artículos en diarios de alta circulación, apariciones en programas de radio, participaciones en eventos académicos, eventos de alto nivel, buzoneos, pósters y visitas a ferias de empleo de universidades, campañas de juntas de fondos en el exterior y a través de Internet, en buscadores de empleo, portales de social gestión de redes y en la página web de la organización.

En la etapa II, el equipo de EpA revisó las postulaciones para verificar que estuvieran completas y que fuesen válidas. (Se requería que los postulantes fueran argentinos, estudiantes universitarios, que se graduaran de sus estudios en el 2010 y que tuvieran por lo menos un promedio de 6.) En la etapa III, el equipo de EpA evaluó las postulaciones en línea según una rúbrica proveída por Teach For All y adaptada al contexto local. En la etapa IV, se convocó a los seleccionados de la etapa anterior a una evaluación personal que consistía en una entrevista y en una clase que debían preparar los postulantes. Por último, en la etapa V, se comunicó a todos los postulantes si fueron seleccionados o no y se les dio un tiempo para aceptar o rechazar la oferta.

IV. Diseño metodológico

A. Preguntas de investigación e hipótesis

Este estudio está motivado por dos preguntas principales de investigación acerca del perfil de los individuos que se postulan a EpA:

1. Por un lado, se apunta a investigar si quienes llegaron a la penúltima ronda de selección del programa son diferentes de quienes no lo hicieron.
2. Por otro lado, se intenta entender si quienes fueron seleccionados para el programa poseen motivaciones diferentes de quienes no entraron. La hipótesis principal detrás de estas preguntas es que los mejores candidatos para estos programas no sólo tendrán características que los diferenciarán del resto, sino que es probable que también tengan motivaciones no observables diferentes.

B. Objetivo de la investigación

El objetivo principal del estudio, por lo tanto, es identificar las características de los mejores candidatos para EpA y luego entender mejor las motivaciones de los mejores dentro de este grupo. Esto sería de interés, no sólo para dar información al próximo proceso de selección de esta organización, sino también de organizaciones similares o bien de sistemas educativos que apunten a atraer a jóvenes de primer nivel a la docencia.

C. Datos utilizados (población y muestra)

Se utilizaron dos bases de datos. La primera es la base de datos del proceso de selección de EpA, que posee información básica sobre la edad, el promedio, la fecha de graduación, la universidad y la carrera de los postulantes al programa. Esta información fue ingresada por 2.425 individuos que llenaron un formulario en línea para formar parte del programa. El presente artículo utiliza esta base de datos para reportar las características de los postulantes en cada etapa durante el proceso de reclutamiento y selección de EpA.

La segunda base de datos contiene los resultados de una encuesta a 131 postulantes a EpA que llegaron a la penúltima etapa del proceso de selección. Al igual que el resto de los 398 individuos que completaron el formulario en línea, este subgrupo demostró un claro interés en el programa. Sin embargo, a diferencia de ellos, éstos lograron pasar una primera evaluación, lo que indica que son candidatos más prometedores —al menos de acuerdo con el criterio de EpA. Por lo tanto, las motivaciones de los candidatos que llegaron a esta instancia resultan de particular interés.

D. Instrumentos

La encuesta fue realizada por la consultora RFB Lynch, que contactó por correo electrónico con los postulantes y los invitó a responder a través de una plataforma en línea. La tasa de respuesta fue de un 42%, incluyendo un 35% de los postulantes que no fueron seleccionados, un 63% de los que recibieron una posición y un 100% de los que aceptaron.

La encuesta fue diseñada por un equipo que incluyó al autor de este artículo, a dos especialistas del Banco Interamericano de Desarrollo y a dos directivos de EpA. Fue construida en base a una selección de las posibles motivaciones reseñadas en la sección II de este artículo, así como a atributos distintivos del programa. Para cada una de las posibles motivaciones, se pidió a los postulantes que indicaran cuán importante fue en una escala del 1 (no influyó en su decisión) al 5 (fue un factor decisivo). Además, se pidió a todos los encuestados que proveyeran datos personales, socioeconómicos, familiares, académicos y laborales. La encuesta completa se encuentra en «Protocolo1», en el anexo.

E. Metodología de la investigación

La primera parte de la sección de resultados de este artículo presenta simples pruebas t (de un lado o *one-tailed*), que miden si la diferencia en el promedio de características básicas (promedio académico, universidad, carrera) varían según la etapa en la que un postulante a EpA son estadísticamente significativas, con un nivel de confianza del 95%, utilizando la base de datos de selección de EpA. La segunda parte de la próxima sección presenta pruebas t similares que miden si la diferencia en el promedio de características estratégicamente seleccionadas y más detalladas varían según si a los postulantes se les fue eventualmente ofrecido un puesto en el programa o no, utilizando los datos de la encuesta realizada por RFB Lynch.

La tercera parte de la sección de resultados busca entender cómo difirieron las motivaciones de los postulantes que fueron eventualmente seleccionados para entrar al programa de aquellos que no fueron elegidos. Para lograr esto, primero se utiliza el modelo de probabilidad lineal (MPL) en la ecuación (1):

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \delta_i + \beta_2 \alpha_i + \beta_3 \lambda_i + \beta_4 \Phi_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

En este modelo, Y es una variable dependiente dicotómica que toma el valor 1 si al postulante les fue ofrecida una posición en EpA y 0 de lo contrario, e i es un contador para los postulantes. El vector δ mide la motivación del postulante en un aspecto en particular en una escala del 1 al 5 y es la variable predictiva de interés. El vector α incluye covariables demográficas del postulante (año de nacimiento, género, estado civil, provincia de residencia y educación de los padres), el vector λ incluye covariables académicas (promedio, carrera y universidad de pregrado), el vector ϕ incluye covariables profesionales (años de experiencia laboral, el logaritmo del salario mensual más alto recibido y expectativas salariales de ser elegido para EpA —durante y después del programa— y de no ser elegido).

Además, para evaluar el grado en el que las estimaciones varían dependiendo de la forma funcional de la estrategia de identificación, este artículo también presenta estimaciones de regresiones probit y logística, especificadas en las ecuaciones (2) y (3), respectivamente:

$$\Pr[Y_i=1] = \sigma + \beta_1\delta_i + \beta_2\alpha_i + \beta_3\lambda_i + \beta_4\phi_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

$$\Pr[Y_i=1] = 1/[1 + \hat{e}(\beta_0 + \beta_1\delta_i + \beta_2\alpha_i + \beta_3\lambda_i + \beta_4\phi_i + \varepsilon_i)] \quad (3)$$

No se pudo estimar los mismos modelos para comparar las motivaciones de los postulantes a los que les fue eventualmente ofrecida una posición y la aceptaron con las de quienes la rechazaron, dado que de los dieciséis postulantes a los que les fue ofrecida una posición y completaron esta encuesta, catorce la aceptaron (es decir, el hecho de que los postulantes completaran la encuesta fue altamente indicativo de que aceptaran la oferta de EpA).

V. Análisis de resultados

A. Características básicas de todos los postulantes

El cuadro resume las características principales de los postulantes en cada instancia del proceso de selección de EpA. Como señala la primera columna, la convocatoria general del programa fue altamente exitosa: 2.425 individuos entraron en el sitio web de EpA para postularse. El candidato promedio tenía treinta años, un promedio académico de 7,69 (sobre 10) y se había graduado de sus estudios universitarios en el 2008.

La universidad con mayor representación (40%) en esta etapa fue la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es difícil entender qué dice esto acerca del nivel de los postulantes. Si bien la UBA mantiene una alta reputación entre los argentinos, es gratuita, carece de un proceso de selección de estudiantes y nunca fue evaluada. Por lo tanto, el nivel de sus alumnos es altamente variable y es un pobre indicador de la calidad del estudiante promedio. Llama la atención, sin embargo, el bajo porcentaje de postulantes de las universidades más selectas, como, por ejemplo, la Universidad Católica Argentina (1,3%), la

Universidad Torcuato Di Tella (0,6%), la Universidad de San Andrés (0,5%) y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (0,2%).

Más de un tercio de los postulantes en esta etapa había estudiado seis carreras: Comunicación (10,1%), Ciencia Política (6,4%), Trabajo Social (5,5%), Profesorado (5,2%), Recursos Humanos (4,5%) y Derecho (3,4%). Si bien esto habla del éxito de EpA en hacer la docencia atractiva para candidatos de varias carreras, la representación de carreras que suelen atraer a candidatos de alto calibre fue bastante baja: Administración de Empresas (1,2%), Ingeniería (1,1%), Contabilidad (0,9%) y Economía (0,3%). (Cuadro 1)

Como señala la segunda columna del cuadro, el porcentaje de los 2.425 postulantes con postulaciones válidas y completas fue bastante bajo: tan sólo 389 individuos (un 16%). Interesantemente, el perfil del candidato promedio que tenía una postulación válida difirió de aquel que no la tenía en aspectos que hacen al primer grupo más deseable. Mediante unas pruebas *t* (con un nivel de confianza del 95%), se comparó al primer grupo con el segundo y se halló que quienes tenían una postulación completa y válida, en promedio:

- Se habían graduado un año antes.
- Eran más propensos a haber estudiado en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador, la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, la Universidad Católica Argentina y la Universidad de La Plata.
- Eran más propensos a haber estudiado Comunicación, Ciencia Política, Trabajo Social, Recursos Humanos, Derecho, Psicología, Contabilidad y Periodismo y menos propensos a haber estudiado Profesorado.

La más temprana fecha de graduación sugiere que quienes completaron una postulación válida tenían en promedio más experiencia profesional que quienes no lo hicieron. Si bien es difícil interpretar las diferencias en las universidades, el incremento en postulantes de instituciones reconocidas como la Universidad Católica Argentina sugiere un mejor nivel de los postulantes. Por último, se nota también el incremento en postulantes de carreras prestigiosas, como Derecho y Contabilidad.

La tercera columna del cuadro presenta las características de los 131 postulantes que fueron seleccionados por el equipo de EpA en base a la información que proveyeron en sus formularios en línea y ensayos. Quizás no sorpresivamente, dado que pasaron por un proceso de selección, estos candidatos difirieron de quienes no fueron elegidos en varias formas:

- Se habían graduado un año antes.
- Eran más propensos a haber estudiado en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador y la Universidad de San Andrés.
- Eran más propensos a haber estudiado Comunicación, Ciencia Política, Trabajo Social, Recursos Humanos, Psicología y Economía.

Cuadro 1. Características de los postulantes a EpA en todas las etapas de selección

	Etapa I (n = 2,425)		Etapa II (n = 389)		Etapa III (n = 131)		Etapa IV (n = 24)		Etapa V (n = 14)	
	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
Año de nacimiento	1980	(6,480)	1980	(5,850)	1981	(5,850)	1982	(4,180)	1982	(5,180)
Promedio (del 1 al 10)	7,690	(0,901)	7,660	(0,798)	7,840	(0,623)	7,830	(0,595)	7,850	(0,611)
Fecha de graduación	2008	(4,380)	2007	(3,770)	2007	(3,570)	2008	(3,580)	2007	(4,430)
Universidad de Buenos Aires	0,402	(0,490)	0,696	(0,460)	0,702	(0,462)	0,666	(0,481)	0,500	(0,518)
Universidad del Salvador	0,016	(0,127)	0,028	(0,165)	0,064	(0,247)	0,083	(0,282)	0,142	(0,363)
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	0,016	(0,124)	0,028	(0,165)	0,021	(0,145)	0,042	(0,204)	0,071	(0,262)
Universidad Católica Argentina	0,013	(0,114)	0,026	(0,158)	0,021	(0,145)	0	-	0	-
Universidad de La Plata	0,013	(0,112)	0,026	(0,158)	0,021	(0,145)	0,042	(0,204)	0	-
Universidad Argentina de la Empresa	0,007	(0,086)	0,005	(0,072)	0,021	(0,145)	0,042	(0,204)	0,071	(0,262)
Universidad de Belgrano	0,007	(0,083)	0,008	(0,088)	0	-	0	-	0	-
Universidad Torcuato Di Tella	0,006	(0,076)	0,005	(0,072)	0	-	0	-	0	-
Universidad de San Andrés	0,005	(0,067)	0,008	(0,088)	0,021	(0,145)	0,042	(0,204)	0,071	(0,262)
Instituto Tecnológico de Buenos Aires	0,002	(0,050)	0,005	(0,072)	0	-	0	-	0	-
Universidad Tecnológica Nacional	0,002	(0,050)	0,003	(0,051)	0	-	0	-	0	-
Universidad de Palermo	0,002	(0,045)	0,003	(0,051)	0	-	0	-	0	-
Universidad Austral	0,002	(0,045)	0	-	0	-	0	-	0	-
Comunicación	0,101	(0,302)	0,159	(0,366)	0,191	(0,397)	0,250	(0,442)	0,071	(0,267)
Ciencia Política	0,064	(0,244)	0,120	(0,326)	0,170	(0,379)	0,125	(0,337)	0,142	(0,363)
Trabajo Social	0,055	(0,228)	0,087	(0,282)	0,064	(0,247)	0,042	(0,204)	0	-
Profesorado	0,052	(0,222)	0,036	(0,186)	0,043	(0,204)	0,083	(0,282)	0,071	(0,267)
Recursos Humanos	0,045	(0,206)	0,090	(0,286)	0,106	(0,311)	0,083	(0,282)	0,071	(0,267)
Derecho	0,034	(0,180)	0,062	(0,240)	0,064	(0,247)	0,125	(0,337)	0,214	(0,425)
Psicología	0,032	(0,175)	0,072	(0,258)	0,085	(0,282)	0,042	(0,204)	0,071	(0,267)
Educación	0,013	(0,114)	0,018	(0,133)	0,064	(0,247)	0,125	(0,337)	0,142	(0,363)
Administración de Empresas	0,012	(0,110)	0,015	(0,123)	0	-	0	-	0	-
Ingeniería	0,011	(0,104)	0,015	(0,123)	0	-	0	-	0	-
Contabilidad	0,009	(0,097)	0,021	(0,142)	0,021	(0,145)	0	-	0	-
Periodismo	0,007	(0,086)	0,018	(0,133)	0	-	0	-	0	-
Historia	0,007	(0,086)	0,013	(0,112)	0	-	0	-	0	-
Antropología	0,007	(0,083)	0,013	(0,112)	0	-	0	-	0	-
Relaciones Internacionales	0,006	(0,076)	0,005	(0,072)	0	-	0	-	0	-
Psicopedagogía	0,005	(0,070)	0,005	(0,072)	0	-	0	-	0	-
Economía	0,003	(0,061)	0,008	(0,088)	0,021	(0,145)	0	-	0	-

Este grupo de postulantes también posee ciertas características que lo hacen parecer de alto potencial. Como en el caso anterior, la temprana fecha de graduación sugiere una mayor experiencia profesional. El más alto porcentaje de estudiantes de la Universidad de San Andrés también sugiere un mejor nivel de postulantes, como lo hace el incremento de estudiantes de economía.

La cuarta columna del cuadro muestra las características de los veinticuatro postulantes a los que les fue ofrecida una posición en EpA. En comparación con quienes no habían sido seleccionados, estos postulantes, en promedio:

- Se habían graduado un año antes.
- Eran más propensos a haber estudiado en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Salvador, la Universidad Argentina de la Empresa y la Universidad de San Andrés.
- Eran más propensos a haber estudiado Comunicación, Derecho y Educación.

Por último, la quinta columna del cuadro muestra las características de los catorce postulantes que aceptaron un lugar en EpA. En promedio, éstos diferían del resto en que:

- Eran más propensos a haber estudiado en la Universidad del Salvador, la Universidad Argentina de Ciencias Empresariales y Sociales, la Universidad Argentina de la Empresa y la Universidad de San Andrés.
- Eran más propensos a haber estudiado derecho y educación.

Es difícil concluir mucho de los atributos de este grupo. Es interesante, sin embargo, que son pocas las variables que predicen la selección final y la aceptación de los candidatos. Una hipótesis posible es que el proceso de selección estuvo menos enfocado en seleccionar a los candidatos en base a aproximaciones (proxies) de habilidades como prestigio de universidad, carrera o promedio académico y se concentró en el potencial que estos jóvenes demostraron para ser docentes efectivos.

B. Características clave de los postulantes encuestados

El cuadro 2 resume las características principales de los postulantes de EpA encuestados en la tercera etapa del proceso de selección, comparando a aquellos a los que les fue eventualmente ofrecida una posición («seleccionados») con aquellos que no recibieron tal oferta («no seleccionados»). Este cuadro aprovecha la riqueza de la base de datos que produjo la encuesta para comparar a estos grupos con un mayor nivel de detalle. Como en la sección anterior, aquí también se realizaron unas pruebas *t* para verificar si las diferencias observadas entre las medias eran estadísticamente significativas, con un nivel de confianza del 95%. (En algunos casos, los resultados están expresados en índices que se explican en el texto mismo.) (Cuadro 2)

Es notable que estos grupos no difieren considerablemente en aspectos demográficos. Ambos tenían alrededor de treinta años cuando se postularon, eran en su mayoría mujeres y solteras. Sin embargo, mientras los postulantes que fueron eventualmente seleccionados provenían predominantemente de la ciudad de Buenos Aires, quienes no fueron seleccionados estaban casi igualmente distribuidos entre la ciudad y la provincia de Buenos Aires.

En cuanto a la situación de sus familiares, estos grupos son prácticamente idénticos. Ambos tienen madres que, en promedio, poseen estudios superiores no universitarios completos o universitarios incompletos y en su mayoría están

Cuadro 2. Características de los postulantes encuestados a EpA en la etapa III de selección

	Seleccionados (n = 16)		No seleccionados (n = 39)			Seleccionados (n = 16)		No seleccionados (n = 39)	
	Media	D.E.	Media	D.E.		Media	D.E.	Media	D.E.
Datos personales					Datos académicos				
Año de nacimiento	1982	(4,912)	1980	(6,207)	<u>Pregrado</u>				
Género (1 = mujer)	0,750	(0,447)	0,628	(0,490)	Año de comienzo	2002	(3,840)	2001	(5,747)
Soltero	0,812	(0,403)	0,771	(0,426)	Año de graduación	2008	(3,187)	2007	(5,139)
Casado	0,125	(0,341)	0,171	(0,382)	Promedio	7,873	(0,553)	7,816	(0,784)
Divorciado	0,063	(0,250)	0,057	(0,235)	Desaprobó al menos una materia	0,466	(0,516)	0,378	(0,491)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	0,785	(0,425)	0,468	(0,507)	Fue asistente de cátedra	0,333	(0,487)	0,324	(0,474)
Provincia de Buenos Aires	0,214	(0,425)	0,437	(0,504)	Recibió una beca	1,250	(0,577)	1,162	(0,500)
Datos familiares					Trabajó durante sus estudios	1	0	0,864	(0,346)
Nivel de educación de la madre	7,562	(2,096)	7,648	(2,137)	Recibió honores	0,133	(0,351)	0,111	(0,318)
Nivel de educación del padre	7,250	(2,206)	7,621	(2,206)	<u>Postgrado</u>				
Madre jubilada	0,200	(0,414)	0,277	(0,454)	Realizó o está realizando un postgrado	0,285	(0,468)	0,243	(0,434)
Padre jubilado	0,125	(0,341)	0,135	(0,346)	Año de comienzo	2005	(5,830)	2007	(4,240)
Madre desempleada	0,200	(0,414)	0,138	(0,350)	Año de graduación	2007	(6,112)	2009	(3,016)
Padre desempleado	0,063	(0,250)	0	0	Promedio	8,493	(1,306)	8,666	(1,028)
Datos laborales					Recibió una beca	2	0	1,333	(0,778)
Trabajaba cuando se postuló	1	0	0,861	(0,350)	Recibió honores	0	0	0	0
Años de experiencia laboral	8,437	(5,501)	7,416	(5,447)	Opiniones				
Salario mensual bruto más alto recibido	4051	(1488)	3326	(2180)	Nivel de urgencia de reforma educativa	4,625	(0,806)	4,555	(0,652)
Salario esperado (si es Pexa, durante)	3,800	(0,560)	3,277	(0,778)	Nivel de dificultad de la docencia	3,312	(1,138)	3,081	(1,089)
Salario esperado (si es Pexa, después)	4,466	(0,639)	3,805	(0,980)	Opinión sobre los sindicatos docentes	2,181	(0,603)	2,064	(0,679)
Salario esperado (si no es Pexa)	4,266	(0,798)	3,945	(1,025)	Opinión sobre los actuales docentes	2,500	(0,547)	2,000	(0,666)
Recibirá apoyo financiero (si es Pexa)	0,437	(0,512)	0,333	(0,477)	Preferencias de enseñanza				
Exposición a la docencia					Media	D.E.	Media	D.E.	
Tiene un amigo o familiar docente	0,875	(0,341)	0,864	(0,346)	Desea enseñar historia	0,500	(0,516)	0,684	(0,471)
Consideró ser docente	0,937	(0,250)	0,945	(0,229)	Desea enseñar educación cívica	0,687	(0,478)	0,789	(0,413)
Se postuló para un puesto docente	0,562	(0,512)	0,513	(0,506)	Desea enseñar biología	0,062	(0,250)	0,157	(0,369)
Tiene experiencia como docente	0,500	(0,516)	0,405	(0,497)	Desea enseñar geografía	0,187	(0,403)	0,342	(0,480)
Fue voluntario con jóvenes	0,812	(0,403)	0,702	(0,463)	Desea enseñar lengua	0,437	(0,512)	0,473	(0,506)
Fue voluntario en escuelas	0,533	(0,516)	0,250	(0,439)	Desea enseñar matemática	0,187	(0,403)	0,078	(0,273)
Planes después de EpA					Desea enseñar 1.º año de la secundaria	0,533	(0,516)	0,589	(0,498)
Seguirá en educación después de EpA	0,687	(0,478)	0,605	(0,495)	Desea enseñar 2.º año de la secundaria	0,466	(0,516)	0,538	(0,505)
Seguirá enseñando después de EpA	0,750	(0,447)	0,923	(0,269)	Desea enseñar 3.º año de la secundaria	0,666	(0,487)	0,615	(0,492)
Estudiará después de EpA	1	0	0,923	(0,269)	Desea enseñar 4.º año de la secundaria	0,800	(0,414)	0,717	(0,455)
					Desea enseñar 5.º año de la secundaria	0,866	(0,351)	0,769	(0,426)

económicamente activas —ni jubiladas, ni desempleadas. Ambos grupos también tienen padres que, en promedio, poseen estudios superiores no universitarios completos o universitarios incompletos y en su gran mayoría están económicamente activos —ni jubilados, ni desempleados.

Los postulantes seleccionados y no seleccionados sí difieren en algunos aspectos interesantes. Si bien ambos, en promedio, trabajaban en el momento de aspirar al programa, tenían alrededor de ocho años de experiencia laboral y el sueldo bruto mensual más alto que habían recibido había sido de cerca de 4.000 pesos argentinos, estos grupos diferían en el salario que esperaban si entraban a EpA. Los que eventualmente fueron seleccionados esperaban recibir en promedio entre 3.000 y 4.000 pesos argentinos por mes como profesores de EpA (que la organización llama «Pexas») y los que no fueron seleccionados esperaban recibir en promedio entre 2.000 y 3.000 pesos argentinos. Estos grupos también diferían en el salario que esperaban recibir después de ser Pexas, en el caso de que fuesen elegidos por la organización. Quienes luego fueron elegidos esperaban ganar más de 4.000 pesos argentinos por mes después de sus dos años como Pexas y quienes no fueron elegidos esperaban ganar entre 3.000 y 4.000 pesos argentinos por mes. Interesantemente, si bien esto podría sugerir que las expectativas de quienes fueron eventualmente seleccionados simplemente reflejan un nivel de costo-oportunidad más alto que el de quienes no fueron elegidos, estos dos grupos no difieren ni en el salario más alto que han recibido (como dicho anteriormente), en el salario que esperan en el caso de que no entren en el programa o en si recibirán apoyo financiero de ser aceptados al mismo.

Es también interesante resaltar que estos grupos no presentan ninguna diferencia estadísticamente significativa en cuanto a su perfil académico. Ambos comenzaron sus estudios de pregrado entre el 2001 y el 2002 y tomaron seis años para completarlos, tenían un promedio académico de 7,8, en su mayoría no habían desaprobado ninguna materia en su carrera, no habían sido ayudantes de cátedra y no habían recibido honores. El postulante promedio en ambos grupos no recibió una beca, pero en su gran mayoría trabajó mientras completaba su posgrado. Los postulantes seleccionados y no seleccionados también eran similares en cuanto a sus estudios de posgrado. Menos de un tercio de ambos grupos había completado o estaba realizando un curso de posgrado al momento de la postulación, y quienes lo habían hecho se tomaron en promedio dos años para completarlo con un promedio académico de alrededor de 8,5. Ambos grupos recibieron una beca parcial o completa durante su posgrado, pero ninguno obtuvo honores.

En cuanto a su exposición a la tarea docente, estos dos grupos de postulantes también eran bastante similares. Ambos, en su mayoría, tenían un amigo o un familiar docente, habían considerado ser docentes antes del programa, se habían postulado para un puesto docente y hasta tenían experiencia laboral como docentes (la proporción de docentes experimentados entre los no seleccionados era menor, pero la diferencia con la proporción de los seleccionados no es estadísticamente significativa). Curiosamente, aunque ambos grupos

eran igual de propensos a haber sido voluntarios y a haberse voluntariado con jóvenes, los que eventualmente fueron seleccionados eran más propensos a haberse voluntariado en escuelas.

Ambos grupos de postulantes eran también comparables en cuanto a sus opiniones sobre la educación. Los dos coincidieron, en promedio, que la necesidad de una reforma sistémica de la educación pública en Argentina era «muy urgente», consideraban la docencia como una profesión que «no es fácil, pero cualquier persona capaz puede hacerla» y tenían una opinión neutra sobre los sindicatos docentes. Los grupos diferían en su percepción sobre la capacidad de los docentes actuales: los seleccionados en promedio tenían una percepción entre «neutra» y «positiva», mientras los no seleccionados tenían una percepción en promedio «neutra».

Los seleccionados y los no seleccionados no difieren en las preferencias que expresan en cuanto a qué materias y a qué grados les gustaría enseñar si fueran elegidos para el programa. Ambos grupos tienen una mayor proporción de individuos que desean enseñar educación cívica, historia y lengua y una baja proporción de individuos que desean enseñar biología, geografía y matemática. Además, ambos grupos prefieren enseñar en los años más altos de la secundaria (décimo, onceavo y doceavo grados o, equivalentemente, tercero, cuarto y quinto años).

Por último, si bien ambos grupos de postulantes en su mayoría planean continuar en educación luego del programa, y en algún momento continuar estudiando, curiosamente, quienes no fueron elegidos eran más propensos a planear continuar en la docencia que quienes fueron seleccionados. Nuevamente, esto puede reflejar información no medida acerca del nivel de costo-oportunidad relativo de ambos grupos para entrar a la docencia, pero los otros datos de esta encuesta no ofrecen evidencia sugerente de esto.

C. Motivaciones de los postulantes encuestados

El cuadro 3 presenta las estimaciones de la probabilidad de ser seleccionado como Pexa de los tres modelos descriptos en la sección V. Como se puede notar a primera vista, las estimaciones son altamente sensibles a la estrategia de identificación.

El MPL predice que el hecho de que un postulante se sienta motivado por los beneficios de su labor docente (salud y jubilación), la visibilidad de EpA, la competitividad del proceso de selección, el hecho de que la organización sea parte de una red internacional y la oferta de becas para graduados del programa incrementa la posibilidad de que ese individuo haya sido seleccionado para ser Pexa. Por el contrario, el hecho de que un postulante haya considerado las condiciones edilicias de las escuelas en las que trabajaría al momento de decidir si postularse al programa o no disminuye la posibilidad de que haya sido ofrecido un puesto en EpA.

Sin embargo, varios de estos coeficientes no son estadísticamente significativos en los modelos probit y logit en las columnas (2) y (3) del cuadro.

Según el modelo probit, por un lado, aquellos candidatos que habían considerado la dificultad de la tarea docente y la pertenencia de EpA a una red internacional de organizaciones eran más propensos a ser seleccionados; por otro, aquellos candidatos que habían considerado el largo de las vacaciones de los docentes, las condiciones edilicias de los colegios donde trabajarían, la diferencia entre EpA y la docencia tradicional eran menos propensos a ser seleccionados.

Cuadro 3. Resultados de estimaciones de probabilidad de ser seleccionado como Pexa

Método de regresión	(1)		(2)		(3)	
	MPL		Probit		Logit	
Aspectos de la profesión docente						
Percepción de dificultad de la docencia	0,144	(0,108)	1,269*	(0,060)	2,168*	(0,073)
Desafío de trabajar en contextos vulnerables	0,041	(0,747)	0,113	(0,831)	0,207	(0,822)
Paga inicial	0,189	(0,121)	0,555	(0,185)	0,932	(0,194)
Aumentos salariales	0,062	(0,728)	0,132	(0,740)	0,249	(0,717)
Beneficios	0,136*	(0,098)	0,451	(0,275)	0,774	(0,274)
Prospecto de obtener una posición permanente	0,037	(0,647)	-0,009	(0,980)	-0,026	(0,967)
Duración de la jornada laboral	-0,048	(0,557)	-0,510	(0,149)	-0,856	(0,157)
Duración de las vacaciones	-0,153	(0,128)	-1,987*	(0,082)	-3,426	(0,112)
Condiciones edilicias de los colegios	-0,162*	(0,086)	-1,882*	(0,058)	-3,180*	(0,068)
Condiciones de seguridad	-0,068	(0,461)	-2,200	(0,184)	-3,695	0,182
Aspectos del programa						
Visibilidad del programa	0,149**	(0,038)	0,550	(0,157)	0,924	(0,159)
Competitividad del proceso de selección	0,139*	(0,080)	0,604	(0,148)	1,045	(0,149)
Diferencia entre EpA y la docencia tradicional	-0,066	(0,528)	-1,34*	(0,081)	-2,410*	(0,080)
Pertenecer a un grupo de jóvenes líderes	0,092	(0,196)	0,412	(0,244)	0,699	(0,252)
Ser parte de una red de organizaciones internacionales	0,195**	(0,047)	1,064*	(0,076)	1,820*	(0,081)
Ofrecimiento de becas universitarias	0,150**	(0,010)	0,873	(0,122)	1,454	(0,132)
Oportunidades profesionales para graduados del programa	0,024	(0,863)	-0,051	(0,919)	-0,073	(0,933)
Capacitación inicial en el Instituto de Verano	-0,010	(0,925)	-0,219	(0,611)	-0,367	(0,618)
Apoyo continuo por medio de tutorías	0,046	(0,750)	-0,094	(0,864)	-0,143	(0,878)
Evaluación y <i>feedback</i> permanentes	-0,009	(0,947)	-0,274	(0,608)	-0,475	(0,610)
Controles						
Controles demográficos		Sí		Sí		Sí
Controles académicos		Sí		Sí		Sí
Controles profesionales		Sí		Sí		Sí
Controles familiares		Sí		Sí		Sí

Todos los errores reportados del MPL son robustos.

*** P < 0,01, ** P < 0,05, * P < 0,01.

El modelo logit encuentra que los mismos coeficientes son estadísticamente significativos, a excepción de la consideración sobre la duración de las vacaciones. Si se transforman los coeficientes a razones de probabilidades (*odds ratios*), se puede observar que cada incremento de un punto en la importancia que atribuyen los postulantes a la dificultad de la tarea docente —sobre la escala ya mencionada del 1 al 5— los hace más de ocho veces (razón = 8,74) más propensos a ser seleccionados y cada incremento en la importancia que le asignan al hecho de que EpA pertenezca a una red internacional de organizaciones los hace más de seis veces (razón = 6,17) más propensos a ser invitados a ser Pexas. Por el contrario, cada incremento de una unidad en la importancia que los postulantes le asignan a las condiciones edilicias de los colegios donde trabajarían disminuye su probabilidad de ser elegidos en un 96% (razón = 0,041) y cada incremento en la preponderancia que los postulantes le asignan a la diferencia entre EpA y la docencia tradicional los hace un 91% menos propensos a ser elegidos (razón = 0,089).

VI. Conclusiones

La estrategia de intentar reclutar a jóvenes universitarios que se destacan académica y profesionalmente para que se dediquen a la docencia ha ganado bastante tracción en América Latina en años recientes —principalmente, dado que los datos existentes sugieren que los conocimientos y las habilidades de los docentes actuales dejan mucho que desear. Los resultados de este estudio sugieren algunas razones para ser optimista acerca del prospecto de estas iniciativas y algunos aspectos que sugieren cierta cautela:

- Si bien EpA ha conseguido que varios jóvenes consideren la docencia como profesión, la alta tasa de atrición en la primera etapa de selección del programa parece sugerir que EpA necesita realizar un mayor esfuerzo para hacer que quienes están interesados en el programa se comprometan a postularse al mismo. Esto nos sugiere que la motivación intrínseca no es sólo importante para los docentes en general, como lo señalan estudios previos, sino también para jóvenes de primer nivel buscando entrar a la profesión. Es probable que EpA necesite enfocar su estrategia de reclutamiento en individuos más propensos a comprometerse con el mismo.
- Aunque EpA ha logrado que profesionales de diversas universidades y carreras se interesen por el programa, el desafío a futuro parece ser conseguir más jóvenes de universidades y carreras más prestigiosas. Esto encuadra con los hallazgos de estudios internacionales que resaltan que el reconocimiento y el prestigio de la profesión es un factor clave en las decisiones de los aspirantes a la docencia.
- Dada la importancia que los estudios previos han asignado a los diferenciales de salario y a los bonos de paga en las decisiones de aspirantes a la docencia, vale la pena entender mejor por qué quienes fueron seleccionados eventualmente como Pexas tienen expectativas de salario más altas que

- quienes no fueron seleccionados. Estas expectativas pueden estar reflejando un nivel de costo-oportunidad más alto que no se refleja en las otras variables medidas en este estudio.
- También parece importante entender mejor por qué las personas a las cuales les fue ofrecido un puesto son menos propensas a querer quedarse en la docencia después de su compromiso de dos años. Esta diferencia en la predisposición de los candidatos puede estar reflejando el nivel de costo-oportunidad no observado referido anteriormente, pero en este caso es clave entenderlo mejor en pos de apreciar mejor los prospectos que tiene esta iniciativa para cambiar el calibre del cuerpo docente en el país. Los estudios reseñados en este artículo sugieren que este nivel de costo-oportunidad puede estar relacionado con el tiempo que les toma a los docentes sentir maestría en su trabajo, con las condiciones de trabajo y/o con el crecimiento profesional que la docencia les ofrece.
 - No parece sorprendente que aquellos postulantes que más se preocupen por las diferencias entre el programa y la docencia tradicional sean menos propensos a ser seleccionados. Sin embargo, es interesante observar que las diferentes estimaciones de las motivaciones de los postulantes indiquen que quienes eventualmente fueron seleccionados para entrar al programa no sean particularmente sensibles a los componentes que EpA promociona como atractivos para el perfil de candidatos que busca.

Este estudio promueve un primer paso hacia un mejor entendimiento de las motivaciones que hacen que los jóvenes de alto calibre consideren a la docencia como profesión. Sin embargo, el análisis aquí presentado sugiere que es necesario desagregar los factores que parecen influenciar significativamente las decisiones de los postulantes, considerar cómo estos factores interactúan entre sí y contemplar otros factores mencionados por la literatura en este campo.

Anexo. Protocolo 1. Encuesta a postulantes de la penúltima ronda de selección de EpA

Encuesta para candidatos de Enseñá por Argentina

Como última parte del proceso de postulación para Enseñá por Argentina, nos gustaría hacerte unas preguntas adicionales sobre tu historia personal y sobre tus motivaciones para ingresar al programa. Son sólo 68 preguntas y contestarlas te tomará 10 minutos. Muchas gracias. Las respuestas no se evaluarán sino hasta después de la selección final. Las respuestas no son parte del proceso de selección de Enseñá por Argentina.

Datos personales

Nombre/s:

Apellido/s:

DNI:

E-mail:

Teléfono:

Fecha de nacimiento:

Sexo: F – M

Estado civil: S – C – V – D

Domicilio de residencia:

Código postal de residencia: (con posible enlace a sitio web de correo argentino para averiguarlo).

Antecedentes socioeconómicos

¿Con quién vivís? Seleccioná todas las que apliquen.

Solo

Esposo/a

Madre/madrastra

Padre/padrastra

Hermanos/as

Abuelo/as

Tíos/as

Otros familiares

Otros no familiares (por ejemplo: amigos)

Datos familiares

¿Cuál es el máximo nivel de educación que alcanzó tu madre?

No fue a la escuela

Primario incompleto

Primario completo

Secundario incompleto

Secundario completo

Superior no universitario incompleto

Superior no universitario completo

Universitario incompleto

Universitario completo

Postgrado incompleto

Postgrado completo

No sabe

¿Cuál es el máximo de educación que alcanzó tu padre?

No fue a la escuela

Primario incompleto

Primario completo

Secundario incompleto

Secundario completo

Superior no universitario incompleto

Superior no universitario completo

Universitario incompleto

Universitario completo

Postgrado incompleto

Postgrado completo

No sabe

¿Cuál es la situación laboral actual de tu madre?

Trabajadora dependiente

Trabajadora independiente

No trabaja

Jubilada

Falleció

De la siguiente lista, ¿cuál dirías que es la principal ocupación de tu madre?

Comerciante

Psicóloga

Abogada

Doctora

Docente (maestra/profesora)

Funcionaria del sector público

Empleada

Otras

¿Cuál es la situación laboral de tu padre?

Trabajador dependiente
 Trabajador independiente
 No trabaja
 Jubilado
 Falleció

¿Realizaste ayudantías durante la carrera?
 SÍ – NO. ¿De cuántas materias? _____

¿Recibiste alguna beca para realizar tus estudios? SÍ – NO. Total – Parcial

De la siguiente lista, ¿cuál dirías que es la principal ocupación de tu padre?

Comerciante
 Psicólogo
 Abogado
 Doctor
 Docente (maestro/profesor)
 Funcionario del sector público
 Responsable de la casa
 Empleado
 Otras

¿Trabajaste durante tus estudios?
 SÍ – NO.

En caso de respuesta positiva a la pregunta anterior:

¿Cuántas horas semanales? _____

¿Tu trabajo se relacionaba con tu carrera?
 SÍ – NO

¿Recibiste alguna distinción académica durante la carrera? SÍ – NO. ¿Cuál?

¿Tenés algún familiar o conocido que se dedique a la docencia? SÍ – NO

En caso de haber comenzado/realizado una carrera de postgrado:

En caso de repuesta positiva, seleccionar todas las que apliquen

Padre
 Madre
 Abuelos
 Hermanos
 Otros familiares
 Amigos
 Otras

Universidad:

Carrera:

Año de inicio:

Año de egreso:

Tipo de institución: pública – privada

Promedio actual/final:

¿Recibiste alguna beca para realizar estos estudios? SÍ – NO. Total – Parcial

Datos académicos

Te pedimos que, por favor, completes los siguientes datos acerca de tu educación superior:

Universidad:

Carrera:

Año de inicio:

Año de egreso:

Tipo de institución: pública – privada

Promedio actual/final:

¿Materias reprobadas?: SÍ – NO.

¿Cuántas? _____

¿Cambiaste de carrera alguna vez?

SÍ – NO. ¿De cuál? _____

¿A cuál? _____

¿Recibiste alguna distinción académica durante esta carrera de postgrado?
 SÍ – NO. ¿Cuál?

Datos laborales

Respecto a tu experiencia laboral rentada:

¿Cuál es tu situación laboral actual? Trabajo – No trabajo

¿Cuántos años completos tenés de experiencia laboral? _____

¿Tenés experiencia docente en escuelas o colegios? SÍ – NO

En caso de respuesta positiva, ¿cuántos años? _____

¿Tenés experiencia en trabajo con jóvenes? SÍ – NO

En caso de respuesta positiva, ¿cuántos años? _____

¿Cuál fue tu salario mensual más alto?

Respecto a tu experiencia laboral voluntaria/de servicio a la comunidad:

¿Realizaste alguna vez algún voluntariado? SÍ – NO

En caso de respuesta positiva, ¿en qué sector? _____

En caso de respuesta positiva, ¿cuántos años? _____

¿Estás realizando actualmente algún voluntariado? SÍ – NO

¿Realizaste alguna vez algún voluntariado en escuelas? SÍ – NO

¿Realizaste alguna vez algún voluntariado con jóvenes? SÍ – NO

Motivación intrínseca

¿Alguna vez consideraste la docencia como carrera potencial? SÍ – NO

En una escala del 1 al 5, ¿te parece que es urgente realizar reformas fundamentales en la educación pública de nuestro país?

1. Nada urgente
2. De alguna importancia
3. Importante, pero no urgente
4. Urgente
5. Muy urgente

¿Alguna vez te postulaste a puestos docentes tradicionales? SÍ – NO

En una escala del 1 al 5, ¿te parece difícil la tarea docente?

1. Nada difícil
2. Tiene algunos aspectos difíciles
3. No es fácil, pero cualquier persona capaz puede hacerla

4. Difícil

5. Muy difícil

En una escala del 1 al 5, ¿qué peso tuvo tu percepción de la dificultad del trabajo docente en tu decisión de postularte a Enseñá por Argentina?

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

En la misma escala, ¿te pareció importante el desafío de trabajar en educación en contextos vulnerables al momento de postularte?

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Reconocimiento y prestigio

Por favor, respondé las siguientes preguntas en la misma escala de 1 a 5:

¿Qué peso tuvo la visibilidad del programa Enseñá por Argentina en tu decisión de postular?

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

¿Cómo te resultó de importante la competitividad del programa en tu decisión de postular? (Es decir, el hecho de que sólo unos pocos de los postulantes sean seleccionados.)

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

¿Cómo te pareció de importante la diferencia entre el programa y la docencia tradicional en tu decisión de postular?

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

¿Cómo te pareció de importante la posibilidad de pertenecer a un grupo de jóvenes profesionales líderes pares en tu decisión de postular?

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

¿Cómo te pareció de importante que el programa sea parte de una red de organizaciones internacionales?

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Paga y beneficios

Si sos seleccionado para Enseñá por Argentina ¿cuál es tu expectativa de paga inicial mensual? (pesos argentinos)

Durante el programa:

- Menos de \$ 1.000
- Entre \$ 1.000 y 2.000
- Entre \$ 2.000 y 3.000
- Entre \$ 3.000 y 4.000
- Más de \$ 4.000

Posteriormente al programa:

- Menos de \$ 1.000
- Entre \$ 1.000 y 2.000
- Entre \$ 2.000 y 3.000
- Entre \$ 3.000 y 4.000
- Más de \$ 4.000

Si no sos seleccionado para Enseñá por Argentina, en la profesión en la que te desarrollarías, ¿cuáles son tus expectativas salariales?

- Menos de \$ 1.000
- Entre \$ 1.000 y 2.000
- Entre \$ 2.000 y 3.000
- Entre \$ 3.000 y 4.000
- Más de \$ 4.000

¿Tenés expectativa de aumentos salariales durante tu compromiso con el programa? SÍ – NO

¿Tenés expectativa de recibir beneficios (de salud y jubilación) durante tu compromiso con el programa? SÍ – NO

¿Tenés expectativa de conseguir una posición docente permanente durante tu compromiso con el programa? SÍ – NO

En una escala del 1 al 5, ¿cómo fueron de importantes los siguientes factores en tu decisión de postular a Enseñá por Argentina?

Paga inicial

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Aumentos salariales

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Beneficios

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Prospecto de posición permanente

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

¿Qué expectativa de paga inicial tenés/tenías en otros trabajos a postular?

- Menos de \$ 1.000
- Entre \$ 1.000 y 2.000
- Entre \$ 2.000 y 3.000
- Entre \$ 3.000 y 4.000
- Más de \$ 4.000

¿Conocés el sistema de puntaje en la docencia pública? SÍ – NO

En una escala del 1 al 5, ¿qué peso tuvo el ofrecimiento de becas universitarias de Enseñá por Argentina en tu decisión de postular?

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Crecimiento profesional

Por favor, en una escala del 1 al 5, indicá que importancia le asignás a cada uno de los siguientes factores en tu decisión de postular a Enseñá por Argentina:

Oportunidades profesionales promovidas por Enseñá por Argentina

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Capacitación inicial a brindarse en el Instituto de Verano

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco

3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Apoyo continuo por medio de tutorías a ser brindado

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Evaluación y feedback permanentes a ser brindados

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Condiciones de trabajo

Por favor, en una escala del 1 al 5, indicá qué importancia le asignás a cada uno de los siguientes factores en tu decisión de postular a Enseñá por Argentina:

Duración de la jornada laboral

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Duración de las vacaciones

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Condiciones edilicias de las escuelas

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores

4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Trabajo con poblaciones vulnerables

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Condiciones de seguridad

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

¿Qué percepción tenés de las organizaciones sindicales?

- Positiva
- Negativa
- Neutra
- Detallar

¿Qué percepción tenés de la capacidad de los docentes actuales?

- Positiva
- Negativa
- Neutra
- Detallar

Requerimientos de entrada a la docencia

Por favor, en una escala del 1 al 5, indicá qué importancia le asignás a cada uno de los siguientes factores en tu decisión de postular a Enseñá por Argentina

No tener que certificarte como docente para enseñar

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

La brevedad del instituto de verano

1. No influyó mi decisión
2. Influyó mi decisión un poco
3. Lo consideré junto a otros factores
4. Fue uno de los principales factores que consideré
5. Fue un factor decisivo

Expectativas Enseñá por Argentina

¿Qué materias preferís enseñar?

- Lengua
- Matemática
- Biología
- Geografía
- Historia
- Educación Cívica
- Materias relacionadas a Comunicación
- Otras

¿En qué año de la Escuela Media preferís enseñar?

- 1° año
- 2° año
- 3° año
- 4° año
- 5° año

¿En qué zona geográfica preferís enseñar?

- Norte de la Ciudad de Buenos Aires
- Sur de la Ciudad de Buenos Aires
- Este de la Ciudad de Buenos Aires
- Oeste de la Ciudad de Buenos Aires
- Norte del Conurbano Bonaerense
- Sur del Conurbano Bonaerense
- Este del Conurbano Bonaerense
- Oeste del Conurbano Bonaerense

¿Esperás recibir apoyo financiero familiar durante tu participación en Enseñá por Argentina? SI - NO

¿Esperás recibir algún otro apoyo financiero durante tu participación en Enseñá por Argentina? SI - NO

¿Creés que permanecerás en la docencia luego de los dos años de participación en Enseñá por Argentina? SI - NO

¿Creés que permanecerás en el sector educativo en posiciones no docentes

luego de los dos años de participación en Enseñá por Argentina? SI – NO

¿Cuáles son tus planes laborales y/o académicos luego de finalizar el programa?

Ejercer la docencia en contextos vulnerables

Ejercer la docencia en el sector privado

Buscar trabajo relacionado a mi carrera

¿Tenés planes de seguir estudiando al finalizar el programa? SI – NO

En caso de respuesta positiva, ¿En qué área?

Postgrado relacionado a mi carrera

Perfeccionamiento docente

Políticas Públicas

Gestión de Instituciones Educativas

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Enseñá por Argentina

Referencias bibliográficas

- ALFONSO, M.; SANTIAGO, A. y BASSI, M. (2010). *An Alternative Pathway into Teaching: Placing Top University Graduates in Vulnerable Schools in Chile*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- BOADO, M. y FERNÁNDEZ, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales.
- BOYD, D.; GROSSMAN, P.; LANKFORD, H.; LOEB, S. y WYCKOFF, J. (2006a). «How Changes in Entry Requirements Alter the Teacher Workforce and Affect Student Achievement». *Education Finance and Policy*, 1 (2), 176-216.
- BOYD, D.; HAMMERNES, K.; LANKFORD, H.; LOEB, S.; RONFELDT, M. y WYCKOFF, J. (2009). *Recruiting Effective Math Teachers, How Do Math Immersion Teachers Compare?: Evidence from New York City*. Nueva York, NY: National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER).
- BOYD, D.; LANKFORD, H.; LOEB, S. y WYCKOFF, J. (2005a). «The Draw of Home: How Teachers' Preferences for Proximity Disadvantage Urban Schools». *Journal of Policy Analysis and Management*, 24 (1), 113-132.
- (2005b). «Explaining the Short Careers of High-Achieving Teachers in Schools with Low-Performing Students». *American Economic Review*, 95 (2), 166-171.
- (2006b). *Analyzing the Determinants of the Matching of Public School Teachers to Jobs: Estimating Compensating Differentials in Imperfect Labor Markets*. NBER Working Paper 9878. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- BRUNS, B. y SANTIBÁÑEZ, L. (2011). «Making Teachers Accountable». En: BRUNS, B.; FILMER, D. y PATRINOS, H.A. (eds.). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC: The World Bank.
- CARNOY, M.; BETEILLE, T.; BRODZIAK, I.; LOYALKA, P. y LUSCHEI, T. (2009). *Do Countries Paying Teachers Higher Relative Salaries Have Higher Student Mathematics Achievement?* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- CRMSE (2010). *Breaking the Cycle: An International Comparison of U.S. Mathematics Teacher Preparation*. East Lansing, MI: Michigan State University. Center for Research in Mathematics and Science Education.
- CPEIP (2009). *Presentación de Resultados: Evaluación Diagnóstica Inicia 2009*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- (2010). *Resultados: Evaluación Docente 2009*. Santiago de Chile: CPEIP/Gobierno de Chile.
- DARLING-HAMMOND, L.; HOLTZMAN, D.; GATLIN, S.J. y VAZQUEZ HELIG, J. (2005). «Does Teacher Preparation Matter? Evidence About Teacher Certification, Teach for America and Teacher Effectiveness». *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42).
- DARLING-HAMMOND, L. y ROTHMAN, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Stanford, CA: Alliance for Excellent Education. Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE).
- DECKER, P.T.; MAYER, D.P. y GLAZERMAN, S. (2004). *The Effects of Teach For America on Students: Findings from a National Evaluation*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- DOLTON, P.J. (1990). «The Economics of UK Teacher Supply: The Graduate's Decision». *The Economic Journal*, 100, 91-104.

- FEISTRITZER, C.E. y CHESTER, D. (2000). *Alternative Teacher Certification: A State-by-State Analysis*. Washington, DC: National Center for Education Information.
- FIGLIO, D.N. (1997). «Teacher Salaries and Teacher Quality». *Economics Letters*, 55, 267-271.
- GOLDHABER, D. y HANNAWAY, J. (2009). *Creating A New Teaching Profession*. Washington, DC: The Urban Institute.
- GREENWALD, R.; HEDGES, L.V. y LAINE, R.D. (1996). «The Effect of School Resources on Student Achievement». *Review of Educational Research*, 66 (3), 361-396.
- GTEE-PREAL (2008). *Boletín #4 del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluaciones (GTEE-PREAL)*. Lima: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluaciones (GTEE-PREAL).
- HANUSHEK, E.A. (1995). *Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries*. Working Paper 3. Rochester, NY: Rochester University. Wallis Institute of Political Economy.
- (1997). «Understanding the 20th Century Growth in U.S. School Spending». *Journal of Human Resources*, 32 (1), 35-68.
- HANUSHEK, E.A.; KAIN, J.F.; O'BRIEN, D.M. y RIVKIN, S.G. (2005). *The Market for Teacher Quality*. NBER Working Paper 11154. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- HANUSHEK, E.A.; KAIN, J.F. y RIVKIN, S.G. (1999). *Do Higher Salaries Buy Better Teachers?* NBER Working Paper 7082. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).
- HANUSHEK, E.A. y RIVKIN, S.G. (2006). «Teacher Quality». En: HANUSHEK, E.A. y WELCH, F. (eds.). *Handbook of the Economics of Education*, 2. Amsterdam: Elsevier.
- HENRY, G.T.; THOMPSON, C.L.; BASTIAN, K.C.; FORTNER, C.K.; KERSHAW, D.C.; PURTELL, K.M. et al. (2010). *Teacher Portals: Teacher Preparation on Student Test Scores in North Carolina*. Chapel Hill, NC: Carolina Institute for Public Policy. University of North Carolina at Chapel Hill.
- HOXBY, C.M. (2000). «The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation». *Quarterly Journal of Economics*, 115 (4), 1239-1285.
- KOPP, W. (2011). *A Chance to Make History: What Works and What Doesn't in Providing an Excellent Education for All*. Nueva York, NY: Public Affairs.
- LEIGH, A. (2009). *Teacher Pay and Teacher Aptitude*. Working Paper. Canberra, Australia: Australian National University.
- LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G.M. y PORTELA DE OLIVEIRA, R. (2010). «Quem Quer ser Professor? Atratividade, Seleção e Formação Docente no Brasil». *Est. Aval. Educ.*, 21 (47), 543-568.
- MCADAM, D. y BRANDT, C. (2009). «Assessing the Effects of Voluntary Youth Service: The Case of Teach for America». *Social Forces*, 88 (2), 945-970.
- MCKINSEY & CO. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. Londres: McKinsey & Co.
- (2010a). «Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Third Graduates to Careers in Teaching» Londres: McKinsey & Co.
- (2010b). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Londres: Social Sector Office.
- NOELL, G.H. y GANSLE, K.A. (2009). *Teach for America Teachers' Contribution to Student Achievement in Louisiana in Grades 4-9: 2004-2005 to 2006-2007*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University.

- OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- RAYMOND, M.; FLETCHER, S. y LUQUE, J. (2001). *Teach for America: An Evaluation of Teacher Differences and Student Outcomes in Houston, Texas*. Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes (CREDO).
- RIVKIN, S.G.; HANUSHEK, E.A. y KAIN, J.F. (2005). «Teachers, Schools and Student Achievement». *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- ROCKOFF, J.E. (2004). «The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data». *American Economic Review*, 94 (2), 247-252.
- SANDERS, W.L. y RIVERS, J.C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Research Progress Report. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- SANTIBÁÑEZ, L. (2006). «Why We Should Care if Teachers Get A's: Teacher Test Scores and Student Achievement in Mexico». *Economics of Education Review*, 25, 510-520.
- UMC (2004). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 ¿Cómo Disminuir la Inequidad del Sistema Educativo Peruano y Mejorar el Rendimiento de sus Estudiantes?: Factores Explicativos Más Relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2005). *IV Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil-2004. Resultados*. Lima: UMC/Ministerio de Educación.
- VEGAS, E. (2005). *Incentives to Improve Teaching Lessons from Latin America*. Washington, DC: The World Bank.
- WOLTER, S.C. y DENZLER, S. (2003). «Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland». *Discussion Paper*, 733. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- XU, Z.; HANNAWAY, J. y TAYLOR, C. (2007). *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER), Urban Institute.

Alejandro J. Ganimian estudia mercados laborales docentes en países en vías de desarrollo. También está involucrado en proyectos sobre financiamiento educativo, la transición de la escuela al trabajo, sistemas de rendición de cuentas en educación, estándares de aprendizaje y desempeño estudiantil en pruebas internacionales. Su experiencia se basa principalmente en América Latina, pero posee también interés en el Sudeste Asiático y el Oriente Medio.
