



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación 2019

Investigación de base

Perfil de los docentes de secundaria de la región central y factores que influyen en sus preferencias laborales

Investigador:

Valeria Lentini Ginni

San José | 2019



Esta Investigación se realizó para el capítulo EDUCACIÓN SECUNDARIA, del SÉPTIMO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN.

Las cifras de esta investigación pueden no coincidir con las consignadas en el SÉPTIMO INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Tabla de contenido

Presentación	4
Introducción	5
Proceso de contratación docente en Costa Rica	6
Metodología	7
Perfil del docente de secundaria de la región central de Costa Rica	14
Perfil personal y familiar	14
Perfil profesional en docencia.....	17
Formación	20
Movilización	24
Actitudes de los docentes.....	30
Avance de resultados del experimento de elección discreta para la.....	32
valoración de incentivos para la movilidad docente a zonas vulnerables	32
Conclusiones	38
Referencias bibliográficas	41

Presentación

Este informe final fue elaborado específicamente para Colypro en el marco del Proyecto: “Factores que influyen en las preferencias laborales de docentes de secundaria”. El documento presenta los resultados de la encuesta a los docentes de secundaria de asignaturas básicas –español, estudios sociales, ciencias, matemáticas e inglés– representativa del profesorado de la región central de Costa Rica. La consulta permitió cubrir dos objetivos generales: a) perfilar los docentes de secundaria diurna de la región central y b) hacer un experimento de elección discreta (EED) para conocer sus preferencias de incentivos de los docentes para movilizarse temporalmente de la región central a la periferia.

Este documento se concentra en el primero de los objetivos e incluye un resumen de los hallazgos del segundo que fue preparado como una colaboración especial para el capítulo de Educación Secundaria del VII informe del Estado de la Educación.

El trabajo de campo y la digitación fueron llevados a cabo por la empresa especializada Unimer. Se contó también con tiempo investigación de la Universidad de Costa Rica (UCR). Se agradece a los docentes e informantes clave por su productiva participación en la fase cualitativa y cuantitativa del estudio, también a los directores de los centros educativos y a las autoridades del MEP por permitir el ingreso a los colegios.

Especial agradecimiento también merecen: Isabel Román y Dagoberto Murillo del Estado de la Educación; Andrea Peraza Rogade (Fiscal), Carmen María Montoya Mejía y Jorge Quesada de la Fiscalía del Colypro; Isabel Cristina Araya Directora de la Escuela de Economía de la UCR; y al Dr. Gregorio Giménez Esteban de la Universidad Zaragoza por su valioso seguimiento durante todo el proceso de investigación.

Se producirá un texto académico final que se encuentra en proceso de elaboración y que formará parte de la tesis de doctorado de la autora.

Introducción

En Costa Rica, el 50.4% de las personas de 18 a 22 años no concluye la secundaria (PEN, 2017). Si bien este porcentaje es relativamente mayor al de hace seis años (45%), sigue siendo bajo en comparación con otros países de renta media de América Latina y con países de la OCDE donde la proporción alcanza más del 80%. Un 63.6% de los 695 colegios diurnos públicos tiene cohortes de estudiantes con aprobaciones inferiores al 50%. En la cohorte de 2011 los cantones con menor logro fueron Sarapiquí, El Guarco, Aguirre, Guatuso, Guácimo, Matina, Golfito, Alvarado y Los Chiles que justamente son territorios con importante incidencia de pobreza y bajo clima educativo en los hogares. El logro educativo en secundaria se ve afectado por una serie de factores que incluyen los recursos educativos en los colegios, la disponibilidad de docentes de calidad, las características del entorno de los centros educativos, las de los hogares y las de los mismos estudiantes.

En PEN (2015) se analizan los resultados de los centros educativos secundarios y se observa que los mejores se alcanzan en aquellos con mayor porcentaje de docentes graduados de universidades públicas, en los que están ubicados en la Gran Área Metropolitana (GAM), y en los situados a menor distancia de centros urbanos. Los docentes de mayor cualificación y con contratos permanentes están concentrados en los distritos de mayor desarrollo social y con mejores estudiantes que resultados educativos (PEN, 2017). Por otra parte, aunque el MEP cuenta con incentivos para atraer docentes a áreas vulnerables, hasta ahora no han tenido un efecto significativo sobre la equidad en la distribución de los docentes en el territorio (DIUE, 2018). Adicionalmente, Angulo (2015) y Sánchez (2016) encuentran que la clasificación de las zonas para otorgar incentivos económicos a los docentes costarricenses ha estado desligada de la realidad social de los estudiantes.

Lo anteriormente descrito pone en evidencia los desbalances geográficos en el perfil de la distribución del profesorado que comprometen la equidad de la enseñanza. Ni los sistemas de reclutamiento ni los incentivos salariales vigentes promueven la debida atención de los lugares que más necesitan a los docentes mejor capacitados. El país tiene una deuda pendiente en cuanto a la calidad de la educación que reciben estas poblaciones, porque la desigualdad observable a nivel de hogares se reproduce en los resultados educativos sin que el sistema lo esté logrando compensar. Las diferencias en la oferta educativa y del desempeño de sus estudiantes así lo demuestran.

Los tomadores de decisión requieren información para contrarrestar la inmovilidad de profesores con mayor preparación y experiencia de regiones centrales en detrimento de los lugares con desventajas sociales y de bajo desempeño educativo. Por lo tanto, los dos objetivos del trabajo fueron a) perfilar a los docentes de la región central, y b) valorar alternativas de incentivos que posibiliten la movilización temporal del profesorado con mayores habilidades hacia colegios localizados en zonas con población vulnerable y altas necesidades de apoyo educativo en las cuales es difícil conformar personal.

El resto del trabajo se organiza de la siguiente manera: la sección 2 describe el proceso de contratación docente en Costa Rica, la sección 3, la metodología utilizada para la recolección de información y la sección 4, los resultados sobre el perfil de los docentes de la región central. La sección 5 expone los avances del EED y la sección 6 incluye las conclusiones generales de la investigación.

Proceso de contratación docente en Costa Rica

En Costa Rica la contratación de los docentes para el sector público se define desde un sistema administrativo central sin la injerencia de los directores de los colegios. El nivel académico y la antigüedad en el servicio aportan al docente el puntaje necesario para concursar por las vacantes disponibles. Los puestos vacantes pueden ser ofrecidos mediante contratos permanentes (en propiedad) o temporales (interinos). El salario que recibe el aspirante seleccionado depende de su puntaje. La acumulación de puntos le permite también escalar posiciones (categorías docentes).

El mecanismo mediante el cual los docentes interesados pueden concursar por contratos vacantes disponibles en el sistema educativo es el siguiente: deben inscribirse en la lista de elegibles describiendo sus atestados (títulos y experiencia) y declarando las regionesⁱⁱ en las que están dispuestos a trabajar. No pueden escoger ni el distrito ni el colegio, y tampoco saben de antemano las vacantes que se abrirán. Estar en la lista constituye una declaración de interés de concursar por los contratos que se ofrecen cada año en las regiones de su preferencia. Pueden concursar docentes que tienen contratos interinos y/o propietarios. Estos últimos, generalmente lo hacen si desean movilizarse del centro educativo donde tienen contratos en propiedad.

Para los puestos que van quedando vacantes, el sistema selecciona a los docentes de las listas de elegibles de cada región y los prioriza según el puntaje que tengan. Hay regiones con un listado mayor de aspirantes que otras, por lo tanto, hay localidades más

reñidas. En general, aquellos docentes con bajo puntaje relativo tienen menor probabilidad de ser seleccionados excepto en las regiones poco atractivas.

Una vez que el sistema escoge al candidato y le ofrece el contrato, el docente puede aceptarlo o rechazarlo. Esta decisión del docente no queda registrada. Sin embargo, si acepta y se le asigna el puesto, antes de tres meses, tiene derecho a desestimarlo. Es decir, puede decidir no seguir adelante con el contrato y mantenerse en su posición actual. A esta desestimación es lo que en este artículo denominaremos: rechazo. Esta acción es registrada por el sistema porque genera gestiones administrativas y una nueva búsqueda de docentes para llenar la vacante.

Los docentes que desestiman un contrato pueden mantenerse en las listas de elegibles y desestimar nuevos contratos en el mismo año o en siguientes. El registro de estos rechazos se torna una fuente interesante y única de información que revela las preferencias de los docentes acerca de los centros educativos que eluden o en los que prefieren trabajar.

Los contratos, sean interinos o propietarios, se ofrecen por una cantidad determinada de lecciones, hasta un máximo de 40ⁱⁱⁱ. Aquellos contratos con menos lecciones suelen ser los más rechazados porque el docente necesitará tener más de un contrato o trabajar en más de un centro educativo para completar su salario. Por esta situación, para nuestro trabajo eliminamos de la muestra aquellos contratos ofrecidos por menos de medio tiempo (20 lecciones) ya que la razón de rechazo estaría básicamente influenciada por este factor.

En Costa Rica el trabajo de docentes, en centros educativos localizados en lugares de menor desarrollo social relativo, se compensa económicamente con bonos adicionales al salario según sean colegios de menor desarrollo relativo (IDS), colegios técnicos, y/o rurales.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en dos fases. Partimos de una fase cualitativa para la elaboración del cuestionario y en la que definimos 6 incentivos y sus niveles para los escenarios del EED. Los EED son una técnica cuantitativa para la identificación de preferencias que maximicen la utilidad de los entrevistados ante escenarios hipotéticos alternativos que se describen en términos de atributos y niveles. La importancia de los

atributos en la aceptación de los escenarios se estima a través de modelos de utilidad aleatoria (McFadden, 1973).

Nuestra fase cualitativa siguió un proceso en varias etapas que comenzó con la revisión de literatura, y continuó con entrevistas profundas con informantes clave^{iv} y con docentes del perfil meta. Las consultas se llevaron a cabo siguiendo una guía de entrevista semi-estructurada (basada en Rao et al., 2010). Aunque inicialmente se identificó una lista larga de potenciales atributos, se restringió a 6 para evitar la complejidad de las alternativas y de la selección de los contratos. Para seleccionar los atributos, se siguieron dos criterios. Tomar en cuenta: primero, la frecuencia con la cual el atributo había sido mencionado en las entrevistas a profundidad con docentes meta, y el nivel de prioridad que estos consideraban que el atributo tenía en la decisión de aceptar una oferta de contrato, y segundo, la valoración que hacían los informantes clave sobre la viabilidad de ofrecer el atributo (Lievens et al., 2009; Coast et al., 2012). Una vez seleccionados los atributos y niveles, se procedió a diseñar una primera versión de cuestionario para ser revisado en sesiones grupales con nuevos informantes clave y fue probado con informantes meta (Lancsar y Louviere, 2008; Kløjgaard et al., 2012).

De 6 atributos seleccionados para el EED, dos estaban relacionados directamente con el ejercicio de la docencia: 1) Equipo profesional de apoyo con acompañamiento pedagógico; 2) Recursos tecnológicos y materiales pedagógicos; y los otros 4 eran más de beneficio individual como: 3) Ingreso adicional como porcentaje de su salario base mensual actual por el periodo de traslado temporal (30%, 40% y 50% sobre el salario base); 4) Puntaje para ser propietario o categoría profesional docente; y 5) Vivienda prestada para la familia.

Los escenarios del EEC fueron definidos mediante el Software Sawtooth Choice-Based Conjoint (Sawtooth Software Inc. 2007) para optimizar un diseño factorial fraccional. Este diseño experimental permite reducir la cantidad de escenarios de manera que sea manejable para el entrevistado. Con el programa se seleccionaron dos versiones de 12 escenarios, para un total de 24 pares de contrato. Cada escenario tenía una combinación única de los 6 atributos. El docente escogía un contrato en cada uno de los 12 escenarios que se le presentaban.

La información de la fase cuantitativa se recolectó mediante una encuesta cara-a-cara a 400 docentes de una muestra representativa de 52 colegios públicos. El diseño de la muestra permite hacer inferencias poblacionales con un margen de error de 4,68 puntos

porcentuales, al 95% de confianza (calculado con varianza infinita y con corrección por finitud).

Estos fueron seleccionados aleatoriamente mediante un proceso multietápico estratificado (por regiones), con afijación proporcional por cantidad de docentes y por lo tanto es representativa de la región central. Se entrevistaron docentes de la región central porque es donde se concentran aquellos con categorías profesionales superiores y con mayor experiencia. Además, en esta región los índices de pobreza son más bajos que en el promedio nacional (PEN, 2017).

El procesamiento de los datos se llevó a cabo con el programa STATA mediante un modelo *logit* mixto que ha sido generalmente utilizado para el análisis de EED (Kolstad 2011; Li et al., 2014).

Los docentes debían cumplir con el requisito de impartir materias básicas. Estas son materias que son obligatorias en todos los centros educativos del país y por lo tanto son aquellas para las cuales hay más probabilidad de ofrecer contratos de tiempo completo en zonas alejadas de la región central. Por esta razón, los contratos que se ofrecían en el experimento por tiempo completo eran viables y creíbles.

Los datos se recolectaron del 18 de febrero al 30 de marzo de 2019 por la empresa Unimer. Los docentes no fueron compensados por hacer la entrevista, es decir, fue voluntaria. Se hacía un máximo de 8 entrevistas por centro educativo (2 docentes máximo por materia) para evitar la aglomeración de observaciones. Cada centro educativo fue visitado por un supervisor y dos encuestadores el día que la administración del centro hubiera concedido el permiso de visita. La encuesta se realizaba entre lecciones o en el tiempo libre de los docentes. La duración promedio de cada entrevista fue de 25 minutos.

Previo al experimento de elección discreta a los docentes se les expuso el contexto en el que se harían las preguntas. Se explicó que: existían colegios alejados de la región central a los que los docentes rechazaban ir, y se ilustraba la situación mencionando 4 distritos^v. Luego se les planteó que imaginaran que existía un programa el fortalecimiento educativo para regiones fuera de la central. Que para el programa podían postular voluntariamente aquellos docentes que hubieran demostrado liderazgo para hacer la diferencia en los estudiantes. Y, se indicaba que los aspirantes serían escogidos para ser temporalmente asignados. La temporalidad se planteó de 2 a 5 años porque, en

la fase cualitativa, los docentes manifestaron determinadamente que la naturaleza permanente de los contratos hace que sean rechazados o que una vez aceptados busquen de inmediato maneras de movilizarse.

Se pidió a los docentes escoger entre dos alternativas de contrato cada vez. Se presentaron 12 escenarios binarios a cada docente. Se diseñó el experimento para que fuera respondido en dos etapas. Cuando se presentaba el escenario el docente debía seleccionar bajo lo que la literatura denomina: a) *opciones forzadas*, en la primera etapa el docente debía escoger entre dos alternativas de contrato para movilizarse a esos colegios, sin opción negarse; o b) *opciones con opt-out o “salida”*, en la segunda debía escoger entre la alternativa de contrato seleccionado forzosamente o no escoger ninguno. Escoger “ninguno”, significaba mantenerse en su colegio actual.

Los modelos de selección utilizados en el análisis, se basan en el supuesto de que los participantes pueden intercambiar su preferencia entre atributos y niveles con el fin de maximizar su utilidad.

Nuestro punto de partida para el análisis fue un modelo logístico consistente con el modelo de selección de McFadden (McFadden, 1974). La base de este modelo de selección es el concepto de maximización de utilidades. Dentro de este marco, se asume que el individuo n es racional y se enfrenta a una selección entre C alternativas de contrato (en nuestro caso en cada escenario tiene $C = 2$ alternativas de contratos posibles) y opta por aquella que maximiza su utilidad (beneficio o satisfacción). Por lo tanto, el individuo n escoge la alternativa i sobre la j si y solo si: $U_{ni} > U_{nj}$. Donde U es la utilidad para una alternativa específica.

La utilidad del individuo n que escoge la alternativa i no es directamente observable y está dada por:

$$U_{ni} = V_{ni} + \varepsilon_n \quad (1)$$

El componente determinístico V_{ni} es una función m atributos del contrato (x_1, \dots, x_m) que pueden ser observados (bono salarial, vivienda, transporte, etc.). El componente aleatorio, ε_{ni} , es una función de los atributos no observables del contrato y de las variaciones de las preferencias individuales de las personas y es tratada como aleatoria. Se asume que ε_{ni} están independientes e idénticamente distribuidos (IID).

En un modelo *logit* de selección, la probabilidad de escoger la alternativa i sobre la j , está dado por:

$$P_{ni} = Pr[U_{ni} > U_{nj}] \quad (2)$$

$$P_{ni} = Pr[V_{ni} + \varepsilon_{ni} > V_{nj} + \varepsilon_{nj}] \quad (3)$$

$$P_{ni} = Pr[\varepsilon_{nj} < \varepsilon_{ni} + V_{ni} - V_{nj}] \quad (4)$$

Los individuos tienen sus preferencias sobre los atributos y niveles, y maximizan su utilidad seleccionando la alternativa que más se adapte a sus preferencias. La utilidad de la persona n se obtiene de calcular la utilidad de seleccionar alternativa i sobre la alternativa j .

Para la regresión, la ecuación (1) puede desarrollarse como:

$$U_{ni} = V_{ni} + \varepsilon_n = \alpha_1 + \beta_1 x_{1ni} + \beta_2 x_{2ni} + \dots + \beta_m x_{mni} + \varepsilon_{ni} \quad (5)$$

Donde β , son los coeficientes de los atributos de cada alternativa. Todos los atributos y sus niveles son codificados como variables *dummy* (incluidos los bonos que tienen 4 niveles uno de los cuales es el *status quo*). El nivel más bajo de cada atributo queda fuera de la regresión.

En nuestra investigación, el nivel básico (el *status quo*) de contrato para que los docentes trabajen en colegios localizados en entornos alejados o difíciles es el siguiente: un 20% de bono adicional a su salario base, no ser parte de un programa de fortalecimiento educativo con pares del mismo programa ni contar apoyo pedagógico del MEP, no contar recursos tecnológicos y materiales adicionales, no se suma especialmente esa experiencia como puntuación para categoría docente, no se ofrece vivienda familiar prestada y esta y el transporte deben ser financiados por el docente.

Los coeficientes estimados solo dan información sobre la dirección y la significancia de los efectos en el cambio de los niveles de cada atributo, manteniendo el resto constantes. Por lo tanto, para el análisis se realiza la estimación del cambio en la probabilidad que cada nivel supone para atraer a los docentes, es decir, los efectos marginales.

Como desconocemos ε_{ni} , la probabilidad de selección es igual a la integral de $P_{ni}|\varepsilon_{ni}$ sobre todos los valores de ε_{ni} ponderados por su densidad. La probabilidad *logit* de escoger la alternativa i en lugar de la j se convierte entonces en:

$$Pn_i = \frac{\exp(V_i)}{\sum_{j=1}^N \exp(V_j)} \quad (6)$$

El cálculo de estas probabilidades se puede utilizar para medir impacto que tiene cambiar el nivel en uno de los atributos manteniendo el resto constante, por lo tanto, puede definirse como el impacto de la política de tomar esa medida. El cambio en probabilidad se define como:

$$\text{Impacto de política} = Pn_i - Pn_k \quad (7)$$

donde $i \neq k$. y P_{nk} es el contrato base y P_{ni} el nuevo contrato con uno de los atributos a un nivel más alto, manteniendo el resto constante. Es decir, cuantifica el aporte en el cambio de probabilidad de cada nivel de atributo.

La ecuación (5) se estimó utilizando el método de *logit mixto* (MXL). Los modelos MXL emplean técnicas de estimación basadas en la simulación para lo cual se definen una cantidad de sorteos Halton. Esta cantidad indica el número veces el MXL hará simulaciones. Es importante correr una cantidad lo suficientemente grande para que el modelo converja y que los estimadores se estabilicen. Es decir, que la varianza inducida en la simulación se minimice (WHO, 2010). El MXL tiene la particularidad de que permite que se viole el supuesto de la independencia de alternativas (Vuijicic et al., 2010). Esta posibilidad hace que se puedan obtener múltiples observaciones por individuo en la estimación de los parámetros, y que estos varíen de acuerdo a su propia distribución estadística. Adicionalmente, con el MXL las heterogeneidades de las preferencias de la muestra quedan incorporadas en el modelo porque los coeficientes son tratados como aleatorios y no como si fueran fijos (Flynn et al., 2010; Kruk et al. 2010; Fiebig et al., 2011). El uso de un modelo logístico hace que se deban hacer supuestos sobre la distribución de los errores, se asume que siguen una logística (Kolstad, 2011). Por la flexibilidad que ofrece del modelo logístico, es el que se ha preferido en la literatura de EED (de Bekker-Grob et al. 2012).

Se hicieron dos análisis, uno con la muestra total de 400 docentes (forzada), y otro solo con quienes escogían alguna alternativa de los contratos. La segunda muestra se redujo a 209 docentes, ya que se eliminan los casos en los que los docentes no escogieron ninguna alternativa. Es decir, los docentes que bajo ninguna de las posibilidades de contrato que se ofrecían hubieran aceptado el desplazamiento.

La base de datos se limpió y se procesó para los datos descriptivos en SPSS, siguiendo un plan de procesamiento y de creación de variables elaborado por la investigadora. La base para el análisis del *conjoint* se pasó a formato para ser leído en el programa STATA con el cual se procesaron las regresiones del EED previa programación de la investigadora.

En el cuadro 1 se observa la distribución de las observaciones esperadas y efectivas de la muestra. En las variables de control principales estas estuvieron todas similares.

El porcentaje de propietarios e interinos requirió una definición *a priori* ya que no todos los contratos que tienen los docentes son iguales, y pueden tener combinaciones de ambos tipos. Inicialmente para definir las cuotas esperadas, se había definido como interinos a quienes tenían de 0 a 19 contratos en propiedad y como propietarios a quienes tenían 21 o más en la nómina de nombramientos de 2018 de la región central. Las proporciones esperadas eran entonces 36.5% y 63.5% respectivamente. Durante el trabajo de campo y en el seguimiento semanal, se observaba que las características de los docentes iban lográndose naturalmente, con excepción de esta variable. En el cuestionario, se clasificaban como propietarios a quienes que tenían más de la mitad de sus lecciones propietarias independientemente de la cantidad de lecciones que tuviera, por lo tanto, allí había una diferencia conceptual.

Por lo tanto, se procedió a calcular la cantidad de contratos (no personas) que se otorgaron en propiedad en 2018 exclusivamente en las materias básicas y este porcentaje ascendió a 69.6%. Posteriormente se calculó la proporción de contratos de más de 20 lecciones que estuvieran en propiedad en materias básicas y se obtuvo un 67.7%, es decir, un punto intermedio entre los dos cálculos y similar al que naturalmente estaba saliendo.

La diferencia en puntos porcentuales de la muestra efectiva utilizando como parámetro el extremo bajo esperado: 63.5%, comparado con el que efectivamente se obtuvo: 67.8% no mostraba diferencias estadísticamente significativas al 95% de confianza. Por lo tanto, se decidió no ponderar la muestra por esta variable.

Cuadro 1

Cantidad de observaciones esperadas y efectivas por características de los docentes en los distritos de la Región Central (2018)

	Muestra esperada		Muestra efectiva	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Género				
Masculino	150	37.5	145	36.3
Femenino	250	62.5	255	63.8
Edad				
18 a 40	206	51.6	209	52.3
41 o más	194	48.4	191	47.8
Dirección regional del colegio				
Alajuela	85	21.3	89	22.3
Cartago	72	18.0	74	18.5
Heredia	65	16.3	62	15.5
San José	178	44.5	175	43.8
Tipo de contrato principal				
Interino	129	32.3	129	32.3
Propietarios	271	67.7 ^{a/}	271	67.8
Total	400	100.0	400	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEP (2018) y resultados de la encuesta (2019).

a/Calculado sobre la base de contratos docentes de más de 20 lecciones que estuvieran en propiedad en materias básicas.

Perfil del docente de secundaria de la región central de Costa Rica

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta en con los docentes. Para el análisis descriptivo se hicieron pruebas t entre variables (2 colas, 90% y 95% de confianza). Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales, aplicado solapamiento en grupos independientes (*overlapping*). Por lo tanto, en los gráficos, cuadros y comentarios aquellos subgrupos o variables que se señalan presentan diferencias significativas. Las tablas completas de este informe se encuentran a disposición en un archivo anexo.

Perfil personal y familiar

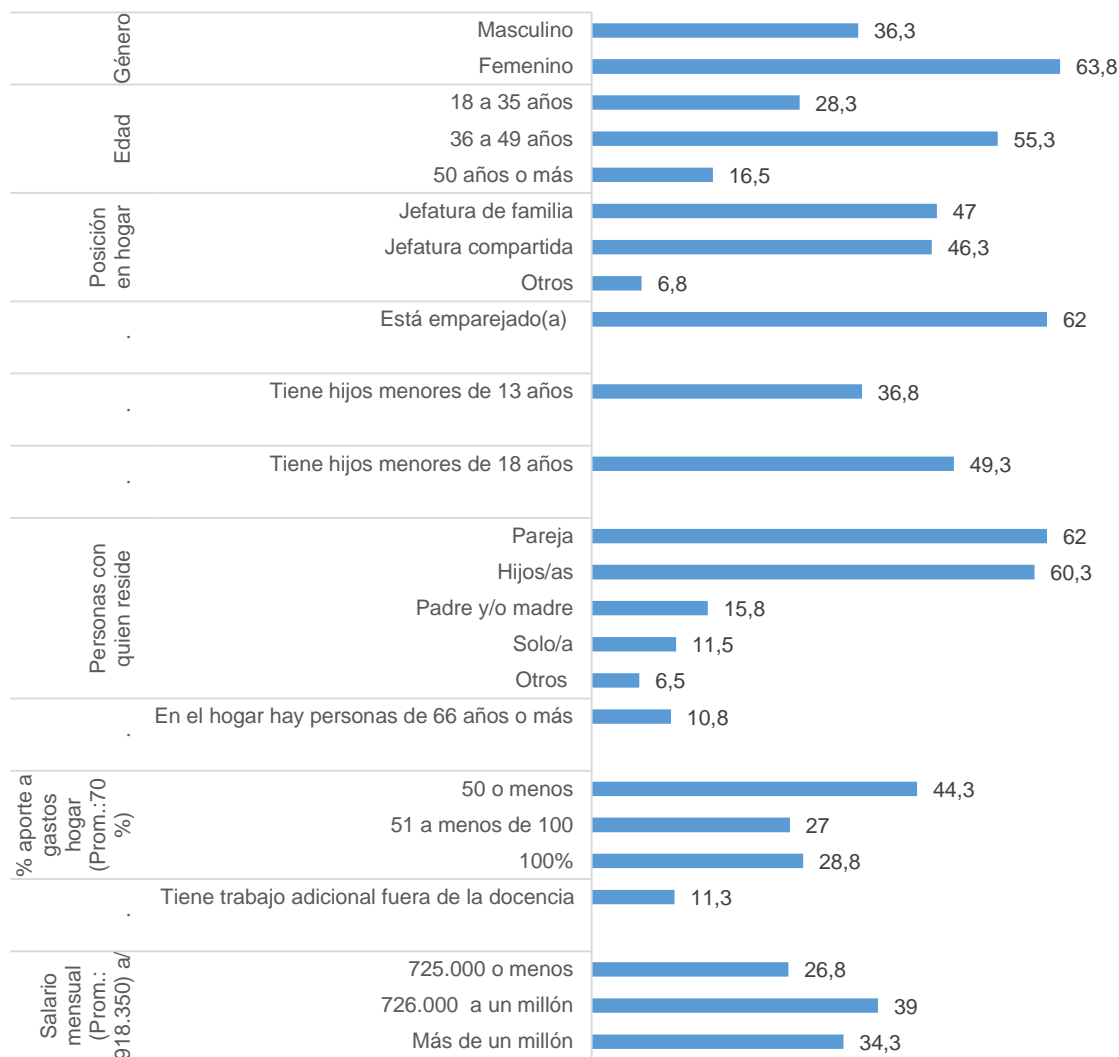
El gráfico 1 presenta los resultados sobre el perfil de los docentes de colegios diurnos públicos de la región central de Costa Rica. EL 64% son mujeres. El perfil sociodemográfico entre hombres y mujeres presenta algunas diferencias significativas que hacen que tengan roles y responsabilidades diferentes en sus hogares. En este

grupo el 33% tiene de 18 a 35 años, es decir, son más jóvenes que los hombres. El 53% comparte la jefatura del hogar -la generación de ingresos- mientras que el 59% de los hombres que son docentes aportan el principal ingreso (35% de ellos comparte la jefatura). Un 68% vive con hijos(as), frente a un 47% de los hombres. Un 17% de los hombres vive solo, la mitad de esa proporción (8,2%) vive sola en el caso de las mujeres.

La edad de los docentes en general tiende a ser relativamente joven o al menos con varios años de servicio por delante, con un 28% de 18 a 35 años y 55% de 36 a 49, y una minoría (17%) más próxima a pensionarse.

Gráfico 1

Perfil personal y familiar del docente de secundaria de asignaturas básicas de la región central. 2018. En



porcentajes

a/ Salario mensual sin cargas sociales.

El 62% de los docentes tiene pareja. De este grupo, el 82% tienen parejas que trabajan, en un 36% de los casos están emparejados con alguien que trabaja en el sector educación, y en un 74% de los casos, la pareja tiene estudios superiores. El 67% de las parejas de hombres docentes trabaja, frente a un 90% de las docentes mujeres.

El 37% de los docentes hombres sufraga la totalidad de su hogar, y el caso de las mujeres un 24% es la responsable de los gastos totales. El 60% de los docentes en general tienen hijos, los hombres tienen hijos menores en mayor proporción que las mujeres. El 19% de los docentes hombres tienen un trabajo adicional a la docencia, mientras que con las mujeres esto ocurre en el 7% de los casos. El salario de los hombres docentes supera el millón de colones en el 41% de los casos, frente a un 31% de las mujeres - ellas tienen en mayor proporción recargos que ellos (25% ellas, 14% los hombres).

Perfil profesional en docencia

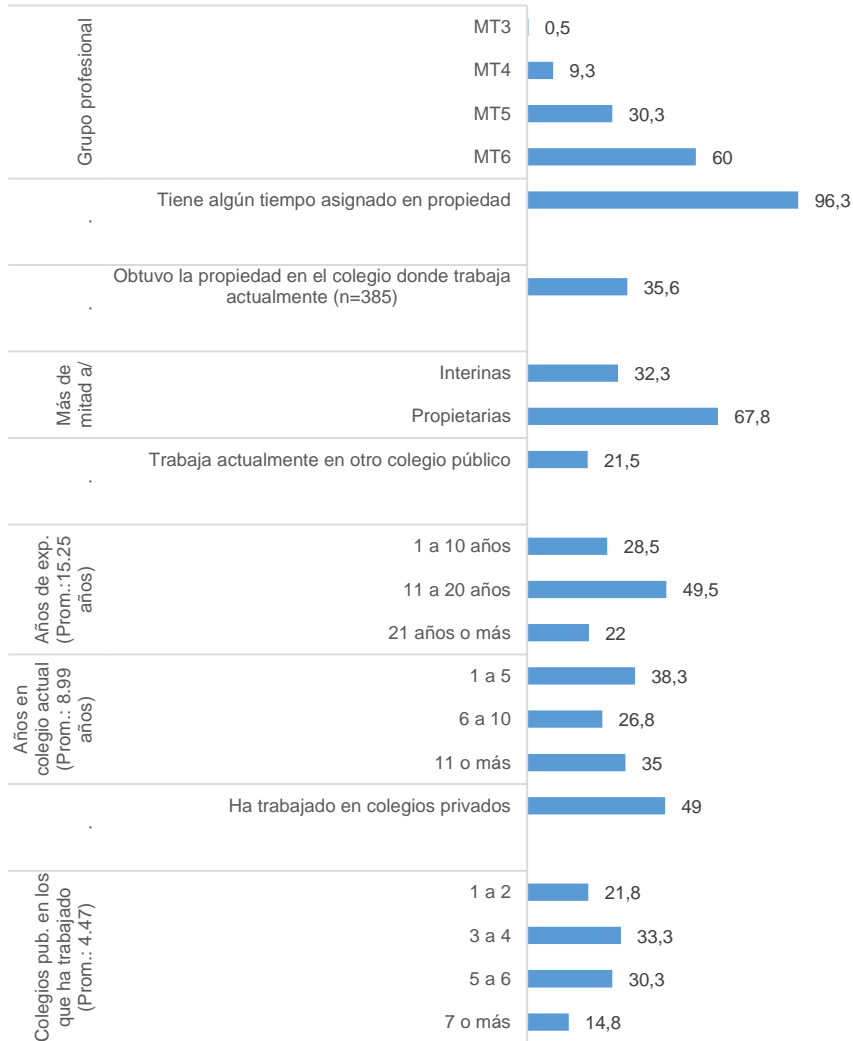
Para el diseño de la muestra establecimos una cuota de cantidad de docentes equivalente por asignatura –español, estudios sociales, ciencias, matemáticas e inglés. Un resultado interesante del análisis es que la participación de los docentes hombres en las asignaturas de matemáticas y ciencias es más que proporcional entre hombres (40%), mientras que en las materias sociales y humanísticas su participación se reduce (33%).

El gráfico 2 muestra que el 96% de los docentes tiene asignado alguno de sus tiempos en propiedad, pero solo un 36% lo obtuvo en el colegio donde se encuentra trabajando. La proporción que alcanzó lecciones en propiedad en el mismo colegio muestra una probabilidad mayor si el docente es tiene de 18 a 35 años (55%) (y si todavía sus lecciones en su mayoría son interinas) y va disminuyendo conforme aumenta la edad. Esto da señales de que los docentes se movilizan una vez que obtienen contratos estables. También es más probable que se haya obtenido en el colegio de la entrevista si es de la dirección regional de Cartago (54%) o de San José (42%), si es MT6 (43%) – es decir, contaba con mayor puntaje para concursar por el puesto que deseaba–, y si tiene más de la mitad de sus lecciones asignadas interinas (71.4%).

El 28.3% de los hombres docentes trabaja en otro centro frente a un 18% de las mujeres, también los docentes más jóvenes (26.5%) y quienes tienen menos de 10 años de experiencia (25%). Los hombres también habían mostrado más probabilidad de compartir la actividad docente con otras ocupaciones fuera de la docencia (gráfico 1).

Gráfico 2

Perfil profesional del docente de secundaria de asignaturas básicas de la región central. 2018. En



porcentajes.

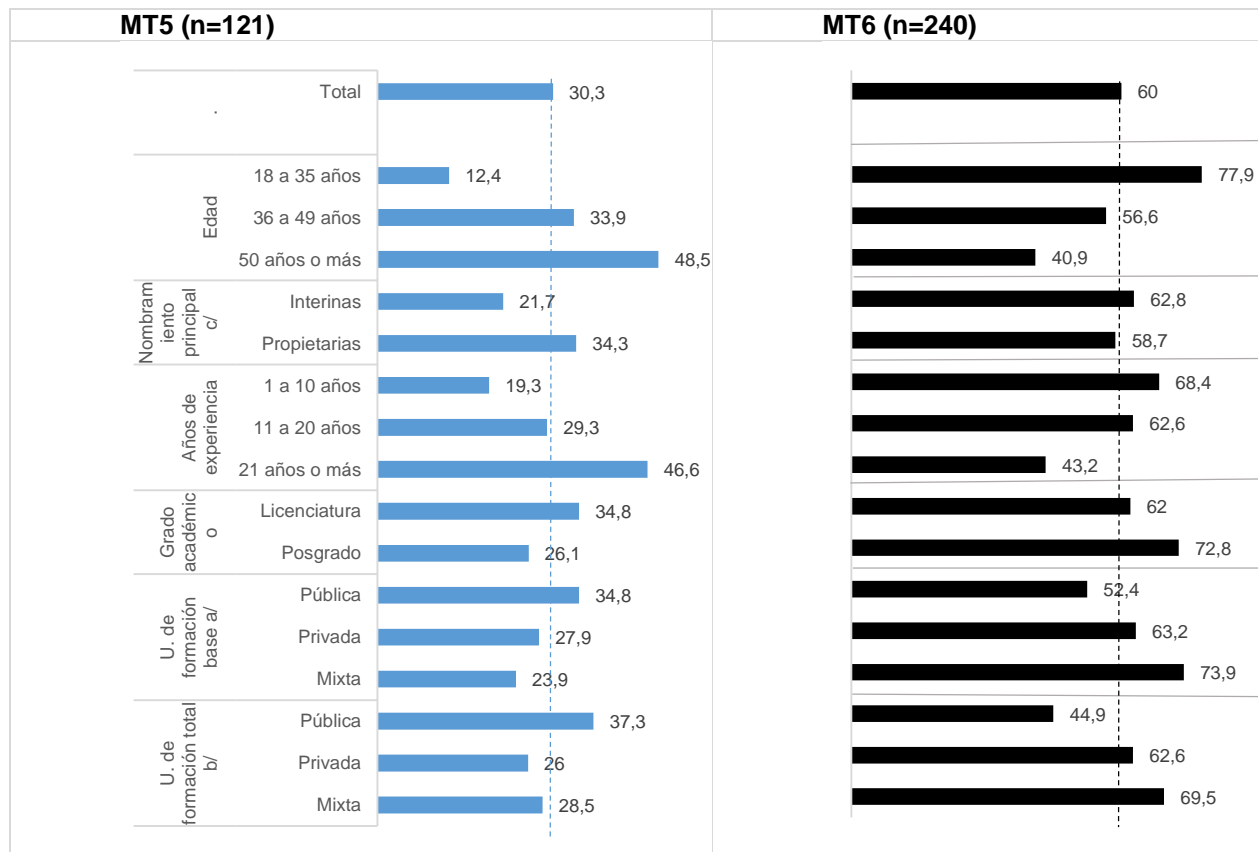
^{a/} Se preguntó a los docentes la cantidad de lecciones asignadas en ese y otros colegios públicos, y se los clasificó en interinos si tenían mitad o más en con ese nombramiento y en propiedad en caso contrario.

El gráfico 3 muestra que el 90% de los docentes de la región central que imparte asignaturas básicas tiene una categoría profesional MT5 o MT6 (las dos más altas). Entre ambas categorías, se observan algunas diferencias en el perfil ya que lógicamente depende de la acumulación de experiencia y titulaciones alcanzar la máxima, pero algunas de las diferencias llaman la atención.

En promedio el 60% de los docentes cuenta con categoría MT6. Este porcentaje es mayor entre las mujeres (65%), entre docentes de 18 a 35 años (78%) –con menos experiencia (68%)–, y con posgrado académico (73%). En este grupo la formación base y de posgrado la obtuvieron principalmente en universidades privadas y en significativamente mayor proporción que los docentes de MT5. La situación de encontrarse con más de la mitad de las lecciones en propiedad, no muestra relación directa con la categoría docente, ya que esta característica es menos que proporcional en docentes de MT6.

Gráfico 3

Perfil profesional del docente de secundaria de asignaturas básicas de la región central en categorías MT5 y MT6. 2018. En porcentajes.



Se consultó a los docentes su aspiración profesional en los próximos 5 años y la respuesta más común fue la de continuar estudiando, aún quienes tenían mayor categoría docente, que como habíamos mencionado son profesionales jóvenes. Estos últimos también muestran en mayor proporción que los de categorías previas la

aspiración de obtener propiedad y de estudiar otra carrera, mientras que quienes tienen categorías más bajas (y mayor edad), desean más que los de máxima categoría docente: pensionarse (gráfico 4).

Gráfico 4

Aspiraciones profesionales de los docentes de secundaria de la región central en los próximos 5 años. 2018.



Respuestas espontáneas. En porcentajes.

Formación

El 72% de los docentes entrevistados son la primera generación en su hogar que es profesional –no es posible medir si hay hermanos mayores graduados, por lo tanto, el cálculo se hace con los progenitores. Una minoría de los padres y madres de estos docentes alcanzaron un título universitario y en más de la mitad de sus hogares sus progenitores no habían completado la secundaria o había llegado hasta la educación primaria. Un 68% ha tenido algún pariente educador.

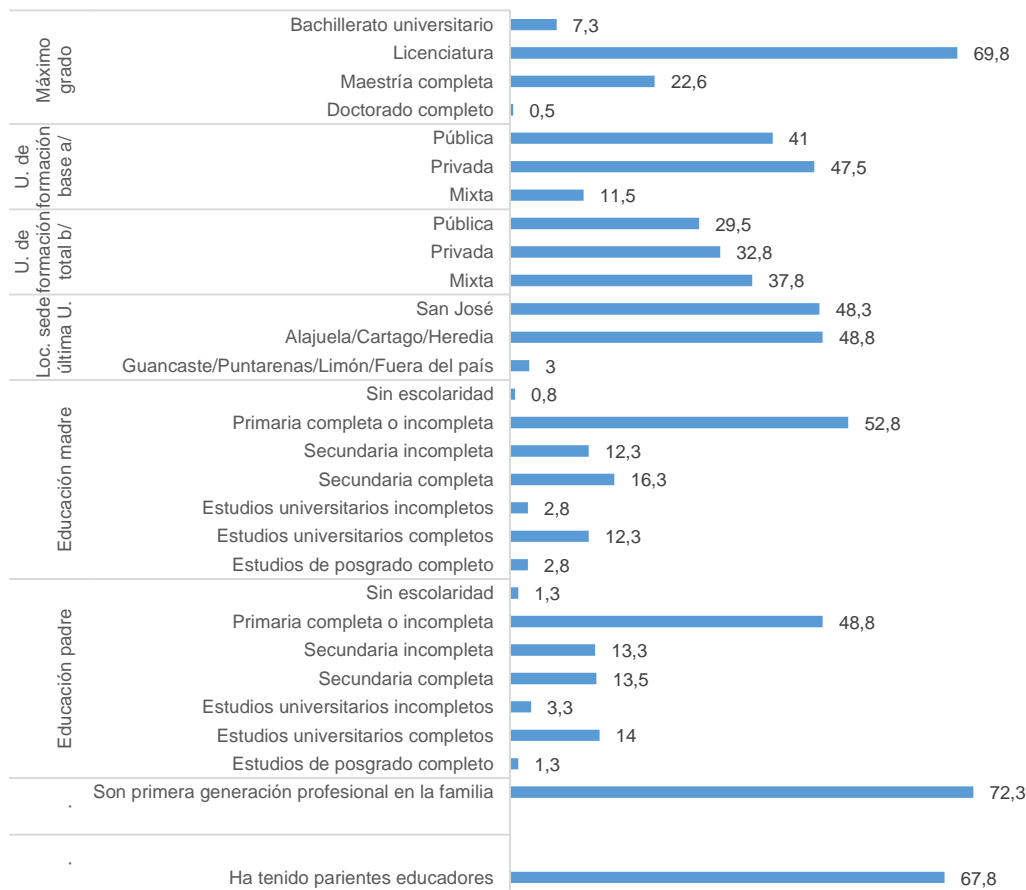
En el gráfico 5 se observa que el 93% de los docentes tienen más que bachillerato universitario. Aunque la formación base (bachillerato y licenciatura) exclusivamente en universidades públicas alcanza al 41% de los docentes, cuando se toman en cuenta los posgrados o estudios adicionales, esta se reduce al 30% y aumenta la incursión en universidades privadas. Las universidades privadas ofrecen opciones de estudios más

cortas que las públicas y prácticamente no ofrecen carreras acreditadas por SINAES (PEN, 2019).

El origen de la formación muestra diferencias significativas según la edad del docente. La graduación en universidades privadas es mayor entre docentes de 18 a 35 años, el 49% solo se ha formado en universidades privadas (frente a los mayores de 35 años con 26%) (gráfico 6). La formación privada es mayor en docentes de la Dirección Regional de Cartago que en otras regionales y entre quienes imparten las asignaturas de estudios sociales, inglés y español (37% se formaron exclusivamente en universidades privadas).

Gráfico 5

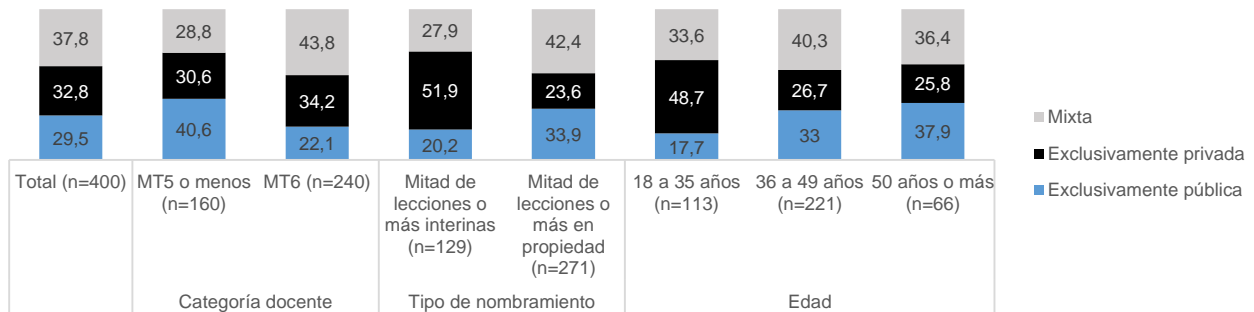
Perfil de formación del docente de secundaria de asignaturas básicas de la región central. 2018. En porcentajes.



El gráfico 6 muestra que solo un 22% de docentes que han alcanzado la categoría MT6 lo ha logrado exclusivamente estudiando en universidades públicas. Un 44% ha recurrido a estrategias mixtas (pasando de universidades públicas a privadas) y un 34% se ha mantenido exclusivamente en las privadas. Por otra parte, alrededor de la mitad de los docentes que se han formado exclusivamente en la oferta privada de la educación superior son los más jóvenes y son además quienes tienen la mayoría de sus lecciones asignadas en puestos interinos. Los docentes en puestos interinos pueden concursar cuantas veces deseen –y rechazar y desestimar puestos– hasta alcanzar el puesto en propiedad en el que deseen permanecer.

Gráfico 6

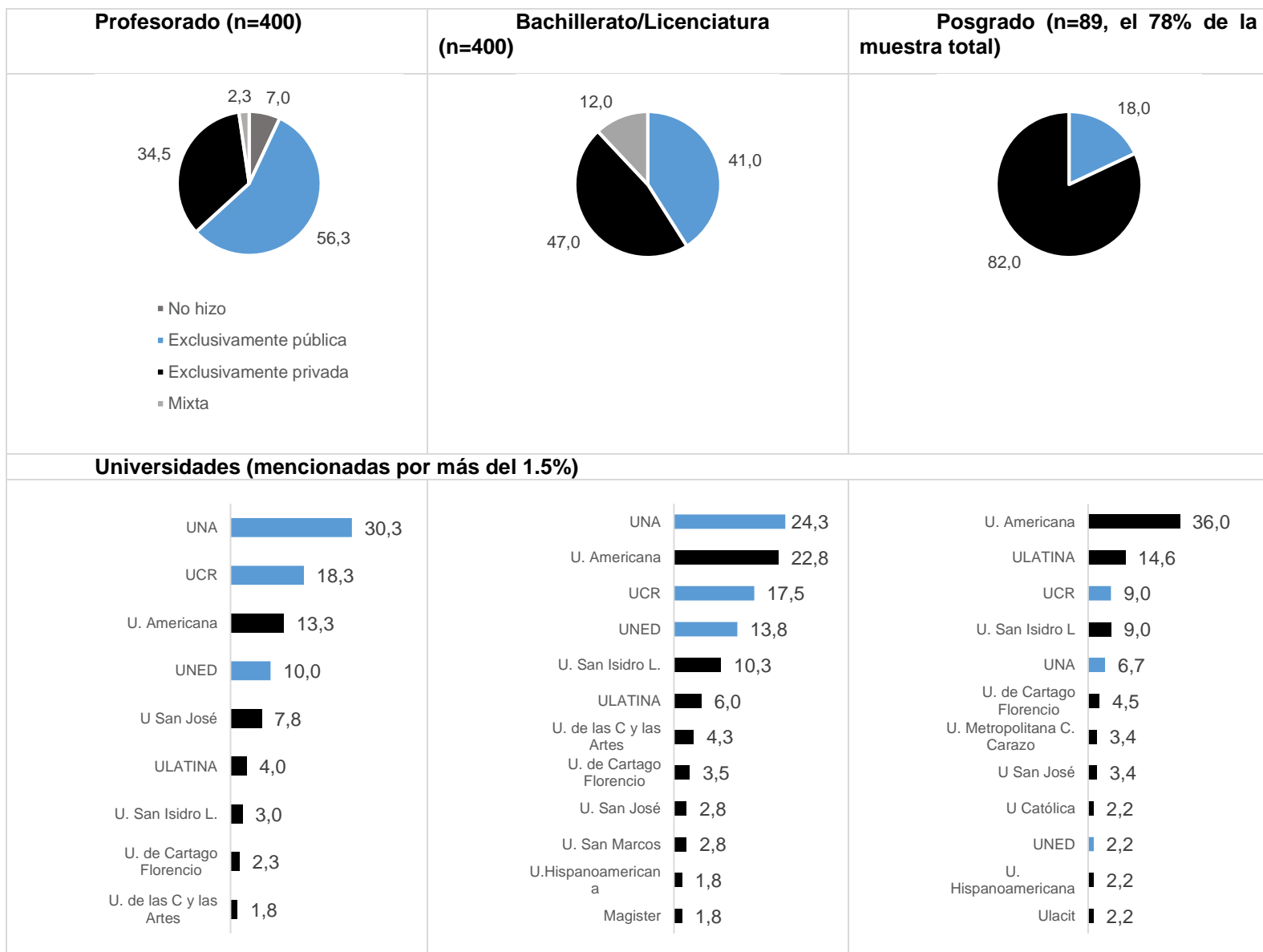
Perfil de formación del docente de secundaria de asignaturas básicas de la región central según características de interés. 2018. En porcentajes.



El gráfico 7 muestra las universidades en las que los docentes cursaron los diversos grados académicos. La combinación entre entidades públicas y privadas aumenta conforme aumenta el grado. La participación de las universidades públicas en la formación de bachilleres y licenciados es menor que la privada, y la brecha es aún mayor en el grupo (reducido 22%, 89 observaciones) que cuenta con un posgrado. La oferta privada de universidades que ofrecen formación en educación está atomizada en un gran número de instituciones con pocos graduados cada una (PEN, 2019). El gráfico solamente presenta aquellas mencionadas por el 1.5% de los docentes, pero en los cuadros anexos se puede observar la lista completa. Las más mencionadas fueron la Universidad Americana (UAM), la Universidad de San Isidro Labrador, la Universidad San José, y la ULatina.

Gráfico 7

Universidad donde los docentes de secundaria de asignaturas básicas de la región central cursaron sus grados académicos. 2018. En porcentajes.



Movilización

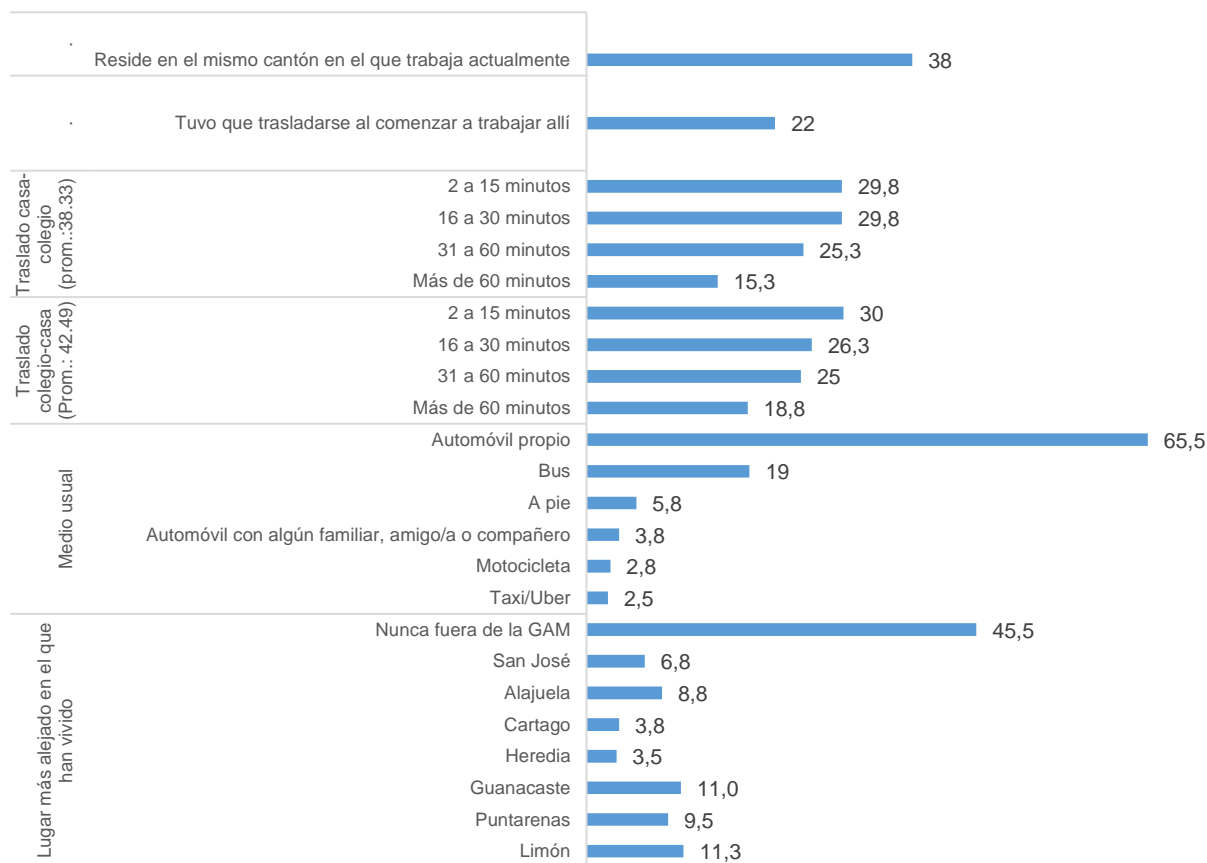
El 38% de los docentes se desplaza de cantón desde su residencia hacia su trabajo cada día. Un 22% tuvo que trasladar su residencia previa cuando aceptó el puesto actual. El porcentaje es mayor entre los hombres y las jefaturas de familia (28%), y quienes nacieron en provincias costeras (gráfico 8).

Alrededor de un 60% dura menos de 30 minutos para desplazarse al centro educativo desde su hogar y el 66% se traslada mediante vehículo propio.

El 46% de los docentes nunca ha residido fuera de la Gran Área Metropolitana y el 31.8%, nunca en provincias costeras. Al preguntar por lugar donde nunca se desplazarían respondieron en primera instancia distritos o cantones de la provincia de Limón (65.3%), seguido de Puntarenas (27.5%) y Guanacaste (17.3%). Y al consultar por su lugar favorito para trabajar, más de la mitad de quienes nacieron en San José, Alajuela, Cartago, y Heredia respondió que su lugar de nacimiento. Por ejemplo, el 53% de quienes nacieron en San José respondieron algún distrito o cantón de la provincia. Es interesante observar que un 88% de quienes nacieron en provincias costeras prefirieron las provincias de la región central sobre las propias.

Gráfico 8

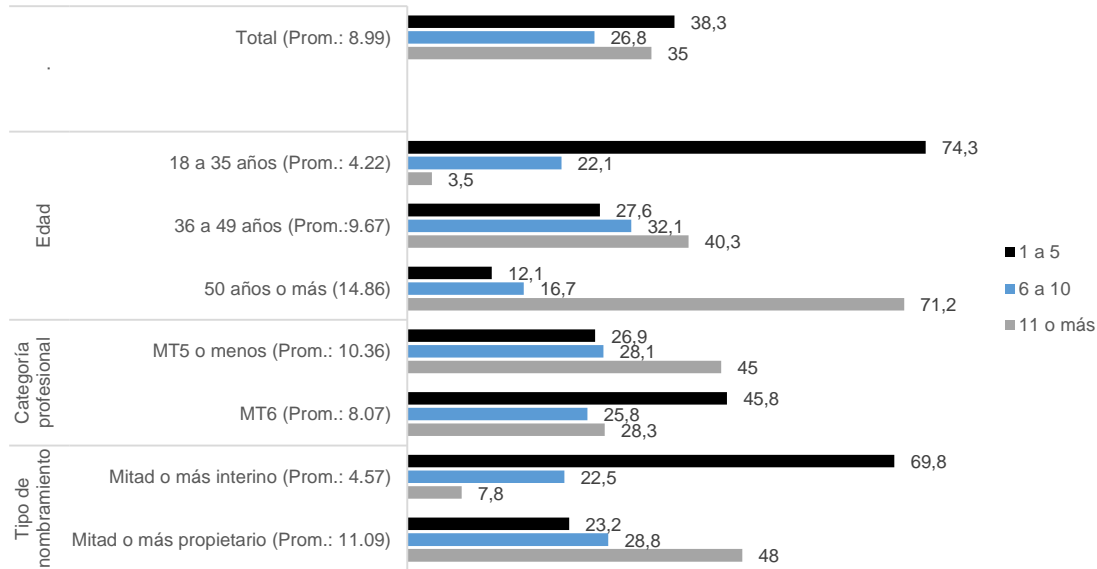
Localización de la residencia y trabajo de los docentes de secundaria de asignaturas básicas de la región central. 2018. En porcentajes.



En promedio los docentes tienen 9 años de trabajar en el mismo centro de la región central. Lógicamente el promedio varía según la edad (los más jóvenes tienen 4.22 años en promedio). Los que tienen mayoría de contratos interinos también muestran una proporción menor de años, así como quienes tienen una categoría MT5 o menos. En ambos casos, son docentes que aún podrían estar todavía en disponibilidad de movilizarse porque no han conseguido un contrato estable y su categoría profesional los hace menos competitivos para aspirar a la localización que desean.

Gráfico 9

Tiempo promedio de trabajar en el colegio actual –donde se realizó la entrevista- de los docentes de secundaria de asignaturas básicas de la región central. 2018. En porcentajes.



El 69% de los docentes ha solicitado un traslado en alguna ocasión, en mayor medida quienes cuentan con la mayoría de sus lecciones asignadas en propiedad. Entre quienes pidieron traslado el 39% lo hizo el mismo año, el 50% de uno a tres años después y un 11% más de tres años después. Es decir, el 61% de los docentes de la región central ha pedido alguna vez desplazarse de un puesto en el que fue nombrado, a tres años o menos de trabajar allí.

Al consultar sobre las razones del traslado, las más mencionadas fueron las siguientes: *disconformidad por lejanía de la familia (47%), tiempo que tomaba trasladarse (29%), problemas de salud (18%), problemas de salud de un familiar (13%), gasto en transporte (9.3%), clima caliente (4.1%), gasto en alquiler (4%)*. Al 20% no le dieron el traslado, al 52% se lo dieron el año en que lo pidió y al 28% se lo dieron un año o más después de lo solicitado. Cabe mencionar que, para poder trasladarse de un centro educativo, los docentes tienen que demostrar que hay razones de salud de por medio y por eso se observan alusiones al respecto.

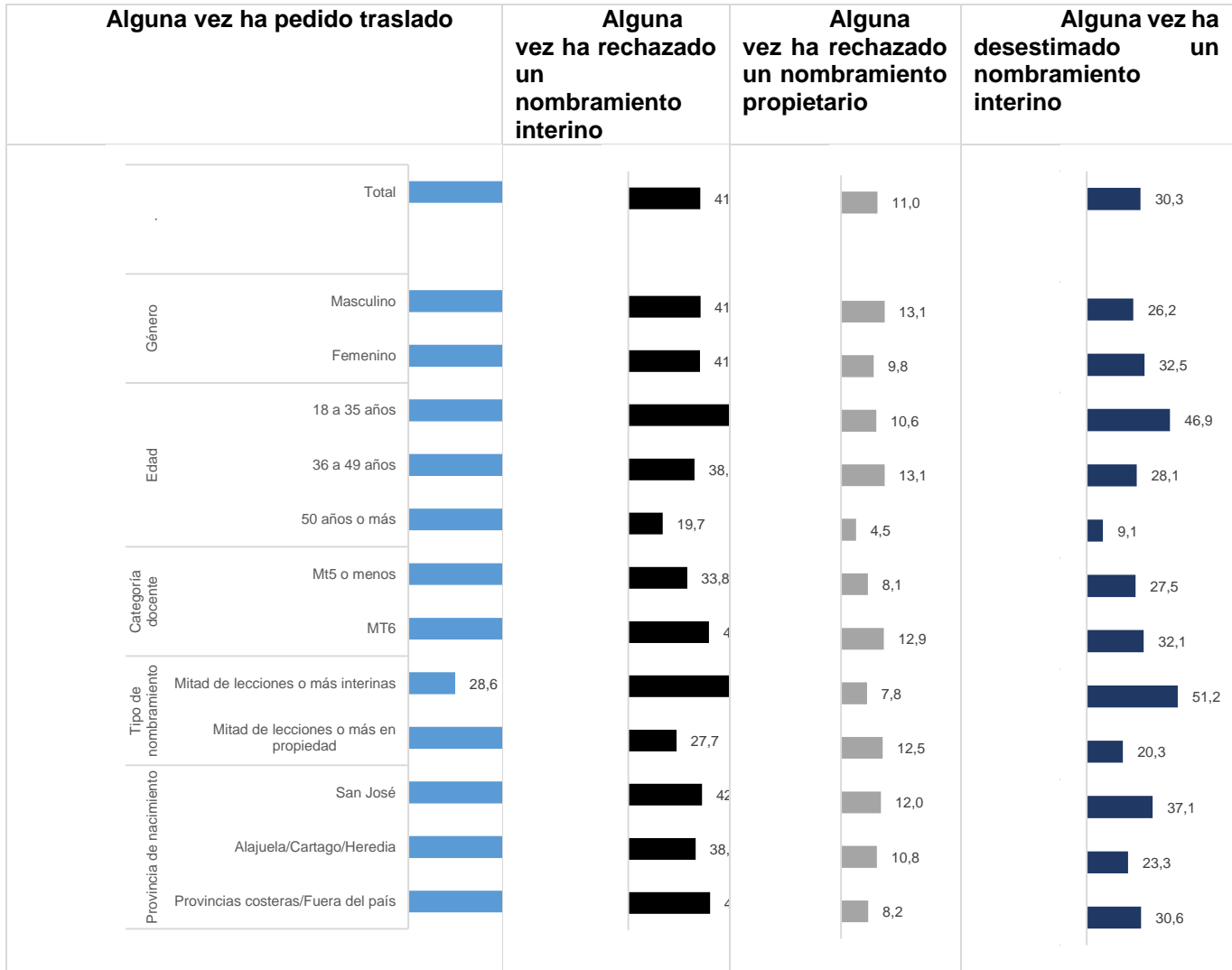
El 41% de los docentes declaró que había rechazado un nombramiento en puesto interino en alguna ocasión. Este tipo de nombramiento no queda registrado en el MEP por lo que la pregunta y las razones del rechazo son insumos que permiten comprender la decisión del docente que no han sido conocidas en ningún estudio previo. Las principales razones del rechazo fueron: *eran pocas lecciones (26%), disconformidad por la lejanía con la familia (21%), otra oferta económicamente más atractiva (18%), lejanía del lugar (14%), choque de horarios o nombramientos (13%), lugar poco accesible (9%), era menor salario (9%)*.

Un 4.8% declaró haber renunciado a un nombramiento en propiedad en alguna ocasión y las razones para hacerlo fueron similares a las mencionadas en los rechazos a nombramientos interinos.

Por último, un 30.3% mencionó haber desestimado un nombramiento interino en alguna ocasión. Las desestimaciones ocurren una vez que el docente ya había aceptado en primera instancia el puesto, por lo tanto, se observan algunas diferencias en las razones expresadas: *otra oferta era económicamente más atractiva (28%), eran pocas lecciones (22%), lejanía - de la familia- (19%), choque de horarios (12%), era menor salario (7%), ambiente administrativo problemático (5%)*.

Gráfico 10

Decisiones sobre movilización de los docentes de secundaria de asignaturas básicas de la región central. 2018. En porcentajes.



Los **dos** temas que engloban las razones más mencionadas para pedir traslados, rechazar o desestimar, son:

- **Lejanía** con la familia, con las barreras que esto conlleva y que fueron mencionadas durante la fase cualitativa: pagar “otra” vivienda en caso de no poder desplazarse diariamente y tener que trasladarse, gastos de transporte para el desplazamiento, cuidado de menores cuando los docentes tienen hijos, que la pareja no tenga un trabajo

en el mismo sitio. También la lejanía había sido mencionada como un inconveniente para seguir estudiando y ascender en carrera docente.

- **Inconveniencia económica:** las ofertas resultan poco atractivas económicamente porque son pocas lecciones, o porque, como vimos en esta misma encuesta, varios docentes están trabajando en más de un centro educativo o fuera del colegio para complementar sus ingresos cuando estos no son de tiempo completo.

Por último, al consultar sobre lugares alejados de la región central como Los Chiles, Siquirres, Sarapiquí y Central de Puntarenas que presentan un alto porcentaje de desestimaciones, se preguntó a los docentes los inconvenientes que ellos identificaban si se les propusiera un puesto en esos sitios, los inconvenientes más mencionados fueron se observan en la Cuadro 2.

En estos lugares, el rechazo se origina, por los **dos grandes** temas antes explicados: la lejanía de la familia e inconveniencia económica de la oferta, pero se agregan:

- Las **carencias del colegio:** por falta de infraestructura y materiales.
- **Condiciones del entorno:** inseguridad, pobreza, servicios básicos e inaccesibilidad.

Cuadro 2

Principales inconvenientes que presentan localidades como Los Chiles, Siquirres, Sarapiquí y Central de Puntarenas según los docentes en los distritos de la Región Central. 2018. En porcentajes.

Principales razones mencionadas	%
El lugar queda lejos de mi familia	65.8
Difícil acceso en transporte	44.8
Falta de infraestructura y materiales en el colegio	20.8
Servicios básicos como bancos, centros de salud, supermercados	14.0
Inseguridad asociada a la cantidad de asaltos o robos violentos	13.8
El clima	13.8
Mala infraestructura y servicios básicos en el colegio	13.5
Mayor gasto en los costos de alimentación, transporte, vivienda	12.3
Tendría que alquilar casa y no le alcanza el dinero	11.3
Tipo de población en la zona muy problemática	9.0
En esos lugares no hay trabajo para mi pareja	6.8
Inseguridad asociada a la cantidad de homicidios	6.5
Lejanía con la capital	6.5
La cantidad de lecciones	6.3
Inseguridad asociada consumo de drogas en los distritos	5.3
Tener que trasladarse	4.0

Inseguridad asociada a la presencia de tráfico de drogas	3.0
Falta de recursos tecnológicos	3.0
En esos lugares no hay centros educativos para mis hijos	3.0
Estudiantes bajo desempeño	2.8
La pobreza en la zona	2.8

El 93% de los docentes conoce o ha oído hablar sobre los recargos o incentivos de zonaje que paga el MEP y el 94% conoce los relativos a zona de menor desarrollo (IDS). Es decir, este incentivo es ampliamente conocido, sin embargo, a juzgar por las respuestas de desestimación y rechazo, estos no están siendo lo suficientemente atractivos.

Actitudes de los docentes

Al finalizar la entrevista con los docentes (después del EEDD) se les hizo una batería de preguntas actitudinales con respecto al trabajo y su satisfacción con el puesto de trabajo. El cuadro 3 resume las respuestas del porcentaje de docentes que manifestó estar totalmente de acuerdo con cada una de ellas^{vi}.

Los docentes en general sienten una motivación con *ayudar los estudiantes a salir adelante, aunque esto implique trabajar duro* (95% totalmente de acuerdo con la afirmación). Alrededor de un 70% está totalmente de acuerdo con: que le gusta preparar las clases, actualizarse en tecnología y trabajar en equipo (esto último, sobre todo entre más jóvenes, las mujeres y los de nombramiento interino), con que desean ayudar a los estudiantes independientemente del salario, y con que su colegio actual los satisface.

El consenso empieza a reducirse al 60% y 50% en afirmaciones como: Que los estudiantes actuales les dan muchas satisfacciones, que la mayor parte del tiempo tienen muchas ganas de ir a trabajar al colegio o que salen más agotados de lo debido. Todas estas tienen en común que se relacionan con el trabajo cotidiano en las aulas.

Las tres afirmaciones con menor grado de acuerdo fueron: *Me siento satisfecho con el salario que recibo* (38% totalmente de acuerdo), *Siempre y cuando reciba el salario básico de un docente estoy dispuesto a trabajar donde más se necesita para ayudar a las comunidades* (20%), y *Considero que el MEP me ofrece el acompañamiento pedagógico necesario para mi desarrollar mi trabajo* (6%).

Sobre el acompañamiento del MEP, que fue la afirmación con la que menos docentes estuvieron de acuerdo, en el estudio cualitativo, los docentes consultados habían mencionado que el apoyo con poblaciones de estudiantes que requieren mayor esfuerzo

pedagógico podría ser un aliciente para desplazarse a comunidades que concentren estudiantes de bajo rendimiento.

Por último, los docentes de mayor edad, y los docentes de asignaturas básicas declararon mayor disponibilidad para desplazarse si reciben un salario básico (completo, según pudimos constatar en el estudio cualitativo), pero solo un 20% estuvo totalmente de acuerdo con que lo haría con un salario básico (sin incentivos adicionales, como los que se evalúan en el EED). Podríamos interpretar esta declaración, como un “piso”.

Cuadro 3

Docentes en los distritos de la Región Central de materias básicas totalmente de acuerdo con las afirmaciones presentadas. 2018. En porcentajes.

Afirmación	Total	Género		Edad			Asignatura	Asignatura	Categoría profesional	Categoría profesional	Tipo de nombramiento	
		masculino	femenino	18-35 años	36-49 años	50 años +					interino	propio
Me siento bien cuando puedo ayudar a los estudiantes a salir adelante, aún si esto significa trabajar duro	4.8	2.4	6.1	4.7	5.0	3.9	5.1	4.5	3.1	5.8	5.3	4.5
Me gusta dedicar tiempo a preparar las clases	3.3	2.4	3.7	2.6	3.3	4.2	1.8	4.3	7.5	7.1	4.4	2.7
Busco activamente actualizarme en la tecnología	0.5	7.2	6.7	0.8	9.7	2.7	3.2	5.5	5.0	4.2	4.4	8.6
Valoro cuando se puede trabajar en equipo con otros docentes en el colegio	9.3	1.4	3.7	5.2	8.8	0.6	5.6	1.7	5.6	1.7	6.7	5.7
Mi satisfacción general por ayudar a los estudiantes es la misma independientemente del salario que reciba	9.3	4.8	1.8	2.8	0.6	5.8	9.3	9.2	0.6	8.3	9.0	9.4
Estoy satisfecho con los colegios donde estoy trabajando con el MEP	7.3	3.4	9.4	8.1	5.2	2.7	6.3	7.9	0.6	5.0	5.2	3.5
Mis estudiantes me dan muchas satisfacciones	1.8	5.5	9.6	5.5	7.9	8.2	7.7	4.6	1.3	2.1	9.8	7.9

La mayor parte del tiempo me siento con muchas ganas de ir a trabajar al colegio	5.0	5.9	4.5	1.3	8.4	0.0	0.3	8.2	3.1	6.3	9.7	2.8
Generalmente salgo de mi trabajo más agotado de lo debido	2.8	0.7	9.6	4.9	9.3	0.6	0.9	4.0	9.4	5.0	0.4	3.9
Me siento satisfecho con el salario que recibo	7.8	7.9	7.6	8.1	5.3	5.5	2.5	1.4	5.6	9.2	4.2	4.7
Siempre y cuando reciba el salario básico de un docente estoy dispuesto a trabajar donde más se necesita para ayudar a las comunidades	9.8	2.8	8.0	7.7	9.9	2.7	4.1	3.6	1.3	8.8	0.9	9.2
Considero que el MEP me ofrece el acompañamiento pedagógico necesario para mi desarrollar mi trabajo	.5	.3	.9	.3	.8	.5	.3	.3	.4	.9	.0	.8

Nota: se señalan en gris los grupos que presentan diferencias significativas entre ellos.

Avance de resultados del experimento de elección discreta para la valoración de incentivos para la movilidad docente a zonas vulnerables

Los principales determinantes sobre los cuales la literatura en economía de la educación ha centrado la atención para entender la movilidad docente han sido los incentivos salariales. Al respecto, se ha encontrado que estos pueden tener un alcance limitado para atraer y retener a los docentes en colegios de bajo desempeño educativo (Ballou y Podgursky, 1993; Berlinski y Ramos, 2018). Y también, que no han sido económicamente eficientes para mejorar los resultados (Clotfelter et al., 2008). Los estudios sobre la efectividad de los incentivos salariales en la movilidad docente, se han llevado a cabo principalmente analizando los *diferenciales salariales* entre los docentes excluyendo otros incentivos más difíciles de observar. Generalmente, se han estudiado situaciones *post-mortem* cuando los programas ya han evidenciado deficiencias (Clotfelter et al., 2008).

La economía de la salud en cambio, ha explorado incentivos para movilizar personal de salud mediante una técnica que permite plantear alternativas adicionales a las salariales. Lo ha hecho a través de experimentos de elección discreta (EED) (Kruk et al., 2010; De Bekker-Grob et al., 2012; Sivey et al., 2012). A pesar de la problemática sobre la movilidad docente tanto en países desarrollados como no desarrollados, en economía de la educación no encontramos estudios con docentes en ejercicio que utilicen EED.

Fagnas y Pelkonen (2012) hacen una investigación con aspirantes a docencia con EED para valorar la preferencia de la locación de contratos para el reclutamiento.

Los EED son una técnica cuantitativa para la identificación de preferencias que maximicen la utilidad de los entrevistados ante escenarios hipotéticos alternativos que se describen en términos de atributos y niveles. La importancia de los atributos en la aceptación de los escenarios se estima a través de modelos de utilidad aleatoria (McFadden, 1973). Esta investigación con docentes de Costa Rica se llevó a cabo mediante un EED diseñado en dos fases: una cualitativa y otra cuantitativa.

En la definición de los atributos, los EED se inician cada vez más con análisis cualitativos (Kuper et al., 2008; De Bekker-Grob et al., 2012). Nuestra fase cualitativa siguió un proceso en varias etapas que comenzó con la revisión de literatura, y continuó con entrevistas profundas con informantes clave^{vii} y con docentes del perfil meta. Las consultas se llevaron a cabo siguiendo una guía de entrevista semi-estructurada (basada en Rao et al., 2010). Aunque inicialmente se identificó una lista larga de potenciales atributos, se restringió a 6 para evitar la complejidad de las alternativas y de la selección de los contratos. El cuadro 4 describe los atributos y niveles utilizados:

Cuadro 4
Los atributos y niveles del EED con docentes

Atributos	Niveles
Ingreso adicional como porcentaje de su salario base mensual actual por el periodo de traslado temporal.	Incentivo máximo actual (20%) 30% 40% 50%
Puntuación para propietario o categoría profesional docente	Ninguno 3 puntos por año si es para propietario; o 1,5 por año para carrera profesional.
Vivienda	Ninguna: Vivienda a cargo del docente. Vivienda prestada para la familia cerca del centro educativo (2 habitaciones, 1 baño y cocina).
Transporte	Ninguna: Transporte a cargo del docente. Bus sin costo o gasolina para vehículo propio (kilometraje), para desplazamiento a región central ida y vuelta, una vez por quincena.
Recursos tecnológicos y materiales pedagógicos	Ninguno adicional: Lo que tenga el colegio. Se suministraría material didáctico, computadoras y equipo tecnológico adicional.
Equipo profesional de apoyo con acompañamiento pedagógico	Ninguno adicional: El que tiene generalmente el colegio.

Habría al menos dos docentes más del mismo programa de traslado para trabajar en el colegio (de materias básicas o complementarias) con acompañamiento pedagógico del MEP.

a/En gris los niveles *status-quo*.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis econométrico muestran que todos los atributos fueron significativos y con el signo positivo esperado de aumentar la utilidad de los docentes y la preferencia de los contratos. Con la opción de mantenerse en su situación actual y no aceptar ningún contrato, se calcula que un 52,25% de los docentes estaría dispuesto a moverse temporalmente a los lugares de alto rechazo bajo un nuevo esquema de incentivos.

La información más interesante del *logit mixto* se obtiene al calcular los efectos marginales. Estos permiten valorar la efectividad de aumentar un nivel cada uno de los atributos como incentivo para la movilidad docente y son comparables entre sí.

En el cuadro 5, lo primero que podemos observar es que en la muestra total y en la reducida (eliminando a quienes no aceptarían movilizarse bajo ningún esquema) los docentes hacen una priorización de los atributos muy similar. Lo segundo, es el grado en que cada nivel tiene efectos en la probabilidad de aceptar el contrato temporal fuera de la región central. Si se ofrece un bono de 30% adicional al salario base el aumento en la probabilidad de adopción del contrato sería de 8,2 p.p. para la muestra total y de 10,2 p.p. para la muestra reducida. El siguiente nivel (bono de 40%) más que duplica esa probabilidad con respecto al anterior, pero el último nivel (bono de 50%) prácticamente no hace la diferencia con respecto al de 40%. Sus efectos marginales son casi idénticos en la muestra total e incluso menores en la muestra reducida.

Cuadro 5

Efectos marginales del modelo Mix Logit. Muestra total y muestra reducida (excluye docentes que no aceptaría ningún contrato)

Probabilidad	Total	Solo quienes aceptarían
	0.0	0.
Bono 30%	819*** (0.0 251)	1024*** (0. 0421)
Bono 40%	961*** (0.0 646)	2240*** (0. 0972)
Bono 50%	963*** (0.1 106)	1939*** (0. 1433)
Pares y apoyo pedagógico	250*** (0.0 190)	0208*** (0. 0226)
Recursos tecnológicos y materiales	253*** (0.0 201)	0139*** (0. 0168)
Puntaje docente categoría	725*** (0.0 645)	506*** (0. 0681)
Vivienda	349*** (0.0 394)	0267*** (0. 0442)
Transporte	099*** (0.0 098)	0051*** (0. 0072)
Número de observaciones	960	74
Número de docentes	400	90
		20
		9

Log likelihood	-	-
	2450.19	929.87
LR chi2 (8)	375	22
	.47	2.14
Prob > chi2	0.0	0.
	000	0000

Nota: Errores estándar entre paréntesis. Los asteriscos indican la significancia estadística al: *10%, **5%, y ***1%.

La mejora en el puntaje de categoría docente tendría un efecto similar al del bono de 30% para la muestra total, pero de 5,1 p.p. en la muestra reducida. Su efecto es importante porque como se mencionaba en el planteamiento general de los escenarios este se daría condicionado a que los docentes hubieran mostrado hacer una diferencia en el desempeño de los estudiantes. Actualmente los grados académicos son la principal forma de obtener puntos que favorecen alcanzar contratos en propiedad. Pero, en los lugares alejados de la región central las alternativas para continuar estudiando son más limitadas. En el estudio cualitativo algunos docentes manifestaban resistirse al alejamiento esta razón.

La combinación de otros incentivos como: ofrecer vivienda, que haya pares académicos del mismo programa con apoyo pedagógico del MEP, y recursos tecnológicos con materiales adicionales, en suma, resultan casi tan relevantes como el incremento del bono a 30%. El atributo que contribuye menos en el aumento de la probabilidad, es el de transporte.

En términos generales, la importancia que tienen los incentivos monetarios para aumentar la preferencia de los docentes por contratos para la movilidad coincide con los resultados de otros estudios de EED sobre movilidad de personal de salud (Hole y Kolstad, 2011; Rockers et al., 2013) y de educación (Fagernas y Pelkonen, 2011). En Kolstad (2011) también se observa que la eficiencia de los incentivos monetarios hasta cierto punto decrece. El resultado obtenido era de esperar por la evidencia que aporta el primer trabajo en el que se encontró que el bono actual no tiene efecto en la probabilidad de aceptar contratos.

Es importante mencionar que cuando se seleccionó el aumento en el puntaje para categoría docente como atributo a incluir en los contratos, este rivalizaba con el de crear oportunidades de estudio. Ambos atributos surgieron de la fase cualitativa y ambos también se pueden encontrar –alternativamente– en la literatura de EEC en estudios de contratación de personal de salud (Vuijicic et al 2010; Kruk et al 2010; Kolstad, 2011). Sin embargo, solo podía seleccionarse uno de ellos porque entre los atributos no deben

existir relaciones causales o interconexiones. La dependencia mutua podía afectar el comportamiento de los entrevistados y las medidas de utilidad (Blamey et al., 2002).

La razón para escoger puntos para carrera docente sobre oportunidades de estudio para el caso costarricense fue que la continuación de estudios era relevante únicamente para un segmento de los docentes. Es decir, para quienes no habían alcanzado el nivel máximo. En el país, la mayoría de docentes ya lo ha alcanzado debido a que hay una extensa oferta de títulos profesionales de corta duración en la educación superior privada (DIUE, 2018). Esta titulación brinda beneficios en los puntos de categoría docentes de una manera más expedita que la obtención de títulos extensos y sin costo para el docente que se ofrecen en el sector público (el 58% de los docentes de la muestra había estudiado algún grado en universidad privada). Por esta situación particular, el atributo de ascenso en categoría docente podría valorarse como una alternativa al incentivo que actualmente se otorga por titulaciones adicionales que sean de calidad no supervisada o en estudios no relacionadas con la mejora en el desempeño en las aulas.

Una política de incentivos salariales que incluya vivienda para el docente y su familia, es atractiva. La vivienda es un activo que se mantendría en manos del ministerio a la vez que generaría un ahorro económico al profesional. La vivienda incluso podría ser provista por gobiernos locales interesados en apoyar la inversión en capital humano de la población de su localidad mediante la atracción de recurso docente. En el pasado se ofrecía lo que se denominaba: “la casa del maestro”. “La casa del maestro” fue recordada por varios docentes en la fase cualitativa, pero con impresiones mixtas. Algunos la mencionaban para dar un ejemplo positivo y viable de la alternativa porque ya había sido provista en el pasado. Y otros, señalaban que no debería ser equivalente porque “la casa del maestro” era de baja calidad.

Dos atributos relevantes a considerar, tanto por su contribución en la preferencia del docente como por su vínculo con el trabajo con los estudiantes, son: el de pares académicos con apoyo del ministerio, como el de la provisión de recursos tecnológicos y materiales adicionales. En ambos casos, el efecto marginal obtenido podría estar subestimado porque la información que se ofrece en el experimento es sucinta y estos incentivos no existen. La experiencia demuestra que, para tener los resultados esperados y sostenibles, la manera en que se ejecutan y comunican los planes es tan importante como su diseño (Prost, 2013; Boyd et al., 2013). Para generar confianza es importante que las acciones y reglas que se establezcan se cumplan (Kolstad, 2011) y que haya claridad tanto en el periodo de duración de la política como en las expectativas

sobre sus resultados. El análisis por subgrupos de docentes (disponible en la versión académica final de este trabajo) aporta información interesante para analizar propuestas de contrato diferenciadas.

Conclusiones

La pobreza en Costa Rica ha estado estancada en alrededor del 20% desde los años 80s y, aunque el país ha apostado por la educación como mecanismo para mejorar la calidad de vida de las personas (destinando un 8% del PIB), sus resultados educativos han sido muy desiguales. Las localidades con mayor incidencia pobreza presentan los resultados más deficientes (Giménez y Ciobanou, 2019), y las condiciones de su población se ven afectadas por su bajo nivel educativo (el 84% de los adultos que viven en hogares pobres no concluyó la educación secundaria, frente a 49% en hogares no pobres) (ENAH, 2018).

Los esfuerzos de la política educativa del país se han concentrado y han avanzado en la reducción del abandono de los estudiantes de educación secundaria, en la renovación de los currículos de las asignaturas, y en el aumento de la titulación del profesorado y su salario. Sin embargo, la forma en la que se designan los docentes en los colegios no ha variado desde 1970. El reglamento que rige su contratación data de ese año y su diseño respondía a las necesidades de aquella época de ampliar la alfabetización y de transformar la planilla de docentes empíricos a docentes titulados. Adicionalmente, el MEP cuenta con un sistema de incentivos que ha recibido críticas por su incapacidad para llevar personal a localidades pobres (Angulo, 2015; Sánchez, 2016).

La rotación docente tiene repercusiones en el desajuste geográfico del recurso y por ende compromete la equidad educativa. Nuestros resultados subrayan la importancia de explorar incentivos distintos o complementarios al bono actual. Los tres más importantes fueron también de índole monetaria, aunque de distinta naturaleza entre sí. Estos fueron: el bono de 30% o 40% adicional al salario base, puntuación adicional para categoría docente, y vivienda prestada.

Otros dos que tendrían efectos menores pero significativos en la aceptación de los contratos y a la vez repercusiones directas en el trabajo con los estudiantes serían: primero, la presencia de pares del mismo programa con acompañamiento pedagógico, y segundo, la asignación de recursos tecnológicos y materiales adicionales. Los incentivos monetarios, aunque a primera vista favorecen principalmente al docente,

también tendrían un efecto positivo en los estudiantes si son atendidos por docentes motivados.

El transporte, aunque significativo, fue el incentivo con menor efecto en la aceptación de los contratos. El análisis por subgrupos de docentes aporta información interesante para analizar propuestas de contrato diferenciadas. Por ejemplo, para los docentes de más alto nivel de categoría profesional, los docentes jóvenes, para las mujeres y para quienes nacieron fuera de la capital, el primer incremento en el bono (30%) tiene un efecto mayor en la decisión que para el resto, mientras que la puntuación para categoría docente era más atractiva para quienes no habían alcanzado aún el máximo nivel.

Este estudio se enfocó en el desplazamiento de la región central hacia afuera por lo que la priorización de los incentivos podría variar en la rotación entre regiones de la periferia o entre distritos de la misma región central.

Dada la relevancia que mostraron los incentivos monetarios en las preferencias de los docentes y las restricciones presupuestarias del sistema educativo público, una conclusión posible podría ser evitar la rotación y promover que los docentes se suplan con personal local, aún a costa de la calidad docente (Fagernas y Pelkonen, 2012). Nuestros resultados, no contradicen los beneficios de que los docentes trabajen cerca de su lugar de origen –que es una motivación importante–, pero aportan información sobre posibles incentivos cuando se requiere desplazar profesionales que por su calidad pueden hacer la diferencia y dar clases a los estudiantes que los necesitan.

En el sistema costarricense, aun cuando los docentes aceptan contratos en colegios localizados en los distritos pobres, en estos destinos, la probabilidad de desestimación es alta y los incentivos actuales demostraron no tener un efecto en reducirla. El mecanismo de asignación actual está lejos de ser el óptimo desde el punto de vista de la equidad educativa.

Este análisis valora el impacto de distintas alternativas de incentivos y no el costo de implementarlos. Por lo que, para el uso de los resultados en el diseño de política, sería recomendable hacer análisis de costos y beneficios netos de implementarlas y valorar alternativas de compartir los costos (por ejemplo, el de vivienda con gobiernos locales).

En nuestra investigación, la temporalidad y la valoración de la calidad requerida para hacer la diferencia, eran dos puntos fundamentales de arranque. Las temporalidades de

esquemas de desplazamientos podrían contrarrestar la especulación que se genera al postular por vacantes para alcanzar la localización deseada. La valoración de la calidad del docente para participar en esquemas como el que se propone en el EED es importante, porque este estudio pone en evidencia que la formación de los docentes se concentra principalmente en universidades sobre las cuales se conoce poco acerca de la calidad que ofrecen (la mayoría de las carreras de educación de universidades privadas no se encuentra acreditada por SINAES) (PEN, 2019).

El diseño de las políticas de los incentivos no es inocuo (Thaler y Sustein, 2008) y los incentivos explorados, así como el planteamiento del contexto hicieron que un 52.3% de los docentes mostrara disponibilidad de desplazarse. Los resultados aportan información no solo por la identificación de incentivos para el diseño de políticas de incentivos sino para replantear los requisitos para el desplazamiento con propósitos específicos. La correcta administración de los incentivos y los requisitos brindan herramientas de política para corregir inequidades educativas y evitar que los costos se trasladen a los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Abhijit V. B., y Duflo, E. (2011), “Repensar la pobreza”, Penguin Random House. Grupo Editorial.
- Angulo, J.E. (2015). “Incentivos y recargos docentes en la educación general básica y el ciclo diversificado”, Ponencia preparada para el Quinto Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Archambault, I., M. Janosz and R. Chouinard (2012), “Teacher Beliefs as Predictors of Adolescents’ Cognitive Engagement and Achievement in Mathematics”, *The Journal of Educational Research*. Vol. 105 No. 5, pp. 319–328.
- Ballou, D. and Podgursky, M. (1993), “Teacher attitudes towards merit pay: Examining the conventional wisdom”, *Industrial and Labour Relations Review*. Vol. 47, pp. 50–60.
- Barbieri, G., Rossetti, C. and Sestilo, P. (2011), “The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications”, *Economics of Education Review*. Vol. 30, Issue 6, pp. 1430–1444.
- Berlinski, S. and Ramos, A. (2018), “Does Rewarding Pedagogical Excellence Keep Teachers in the Classroom? Evidence from a Voluntary Award Program”, IDB Working Paper Series N° IDB–WP–906.
- Blamey, R. K., J. W., Bennett, J. J., Louviere, M. D., Morrison, and J. C., Rolfe, (2002), “Attribute causality in environmental choice modelling”, *Environmental and Resource Economics*. Vol. 23 No.2, pp. 167–186.
- Bourdieu, P. (2018), “Cultural reproduction and social reproduction”, in *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, Routledge, London.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2005), “The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools”, *Journal of Policy Analysis and Management*. Vol. 24 No.1, pp. 113–132.

- Boyd, D., Grossman, P., Lakford, H., Loeb, S., and Wyckookk, J. (2006), “How changes in entry requirement alter the teacher workforce and affect student achievement”, *Journal of Education and Finance*. Vol. 1 No. 3, pp. 176–216.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., and Wyckoff, J., (2013), “Analyzing the Determinants of the Matching of Public School Teachers to Jobs: Disentangling the Preferences of Teachers and Employers”, *Journal of Labor Economics*. Vol. 31 No. 1, pp. 83–117.
- Chetty, R., Friedman, J. N. and Rockoff, J. E. (2014), “Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood”, *American Economic Review*. Vol. 104 No. 9, pp. 2633–2679.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H.F., and Vigdor, J. (2006), “Teacher–student matching and the assessment of teacher effectiveness”, *Journal of Human Resources*. Vol. 41 No. 4, pp. 778–820.
- Clotfelter, Ch., Glennie, E., Ladd, H., and Vigdor, J. (2008), “Would Higher Salaries Keep Teachers in High–Poverty Schools? Evidence from a Policy Intervention in North Carolina”, *Journal of Public Economics*. Vol. 92. No. 5–6, pp. 1352–70.
- Coast, J., Al-Janabi, H., Sutton, E.J., Horrocks, S.A., Vosper, A.J., Swancutt, D., Flynn, T.N., (2012), “Using qualitative methods for attribute development for discrete choice experiments: issues y recomendations”, *Health Economics*. Vol. 21 No. 6, pp 730–741.
- De Bekker–Grob, E.W., Ryan, M. and Gerard, K. (2012), “Discrete choice experiments in health economics: a review of the literature”, *Health Economics*. Vol. 21, pp. 145–172.
- DIUE- Diálogo Interamericano y Unidos por la Educación. (2018), “El estado de las políticas públicas docentes en Costa Rica”, Informe de seguimiento PREAL. El Diálogo-Estado de la Educación-BID.
- ENAH0 (2018). Base de datos de la Encuesta Nacional de Hogares. INEC. Costa Rica.
- Fagnäs, S. and Pelkonen, P. (2012), “Preferences and skills of Indian public sector Teachers”, *IZA Journal of Labor & Development*. Vol. 1, pp. 3.

- Giménez G. y Ciobanu D. (2018), “A proposal of spatial measurement of peer effect through socioeconomic indices and unsatisfied basic needs”, Forthcoming.
- Goldhaber, D. and Anthony, D. (2007), “Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching”, *Review of Economics and Statistics*. Vol. 89, No. 1. pp. 134–150.
- Goldhaber, D. and Hansen, M. (2013), “Is it Just a Bad Class? Assessing the Long-term Stability of Estimated Teacher Performance”, *Economica*. Vol. 80, Issue 319. pp. 589–612.
- Hanushek, E., Kain J. and Rivkin S. (2004), “Why Public Schools Lose Teachers”, *Journal of Human Resources*. Vol. 39 No. 2, pp. 326–354.
- Rivkin, S., Hanushek, E. A. and Kain, J. (2005), “Teachers, Schools and Academic Achievement”, *Econometrica*. Vol. 73 No. 2, pp.418–58.
- Hole, A.R. and Kolstad, J.R. (2012), “Mixed Logit Estimation of Willingness to Pay Distributions: A Comparison of Models in Preference and WTP Space using Data from a Health-related Choice Experiment”, *Empirical Economics*. Vol 42. Pp. 445.
- Kløjgaard, M. E., Bech, M. and Søgaaard, R. (2012), “Designing a Stated Choice Experiment: The Value of a Qualitative Process”, *Journal of Choice Modelling*. Vol. 5. No. 2, pp. 1–18.
- Kolstad, J.R. (2011), “How to Make Rural Jobs More Attractive to Health Workers: Findings from a Discrete Choice Experiment in Tanzania”, *Health Economics*. Vol. 20 No. 2, pp. 196–211.
- Kruk, M., Johnson, J., Gyakobo, M., Agyie-Baffour, P. Asabir, K., Kotha, S.R., Kwansah, J., Nakua, E., Snow, R.C. and Dzodzomenyo, M. (2010), “Rural Practice Preferences among Medical Students in Ghana: A Discrete Choice Experiment”, *Bulletin of the World Health Organization*. Vol. 88 No. 5, pp. 333–341.
- Kuper, A., L., Lingard and Levinson, W. (2008), “Critically appraising qualitative research”, *British Medical Journal*. Vol. 337, pp. 7671.

- Lancsar E, Louviere J. (2008), Conducting discrete choice experiments to inform healthcare decision making. A user's guide. *Pharmacoeconomics* 26(8): 661-677.
- Li, J., Scott, A., McGrail, M., Humphreys, J. and Witt, J. (2014), “Retaining rural doctors: Doctors' preferences for rural medical workforce incentives”, *Social Science & Medicine*. Vol. 121, pp. 56–64.
- Lievens T., M. Lindelow, y P. Serneels. (2009), “Understanding Health Workforce Issues: A Selective Guide to the Use of Qualitative Methods”. In M. Dal Poz and A. Soucat. *Handbook on Monitoring and Evaluation of Human Resources for Health*. Geneva: World Health Organization y Washington, DC: The World Bank.
- McFadden, D. (1974), “Conditional Logit Analysis of Qualitative Choice Behaviour”. In *Frontiers in Econometrics*, ed. Paul Zarembka. Pp. 105–142. Academic Press.
- Mourshed, M., Chijioke Ch., y Barber, M. (2012), “Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo”, *PREAL*. No 61
- Loeb, S. and Page, M. E. (2000), “Examining the link between teacher wages and student outcomes: the importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation”, *Review of Economics and Statistics*. Vol. 82 No. 3, pp. 393–408.
- OECD (2018), “Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA”, OECD Publishing.
- Owens, A., Reardon, S.F. and Jencks, Ch. (2016), “Income Segregation Between Schools and School Districts”, *American Educational Research Journal*. Vol. 53, No. 4, pp. 1159–1197.
- Pelayo, J. and Brewer, D. J. (2010), “Teacher quality in education production”. In D. J. Brewer, and P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education*. Elsevier. Pp. 178–182.
- PEN (2015), “Quinto Informe del Estado de la Educación Costarricense”, Programa Estado de la Nación. CONARE. San José, Costa Rica

- PEN (2017), “Sexto Informe del Estado de la Educación Costarricense”, Programa Estado de la Nación. CONARE. San José, Costa Rica
- PEN (2019), “Séptimo Informe del Estado de la Educación Costarricense”, Programa Estado de la Nación. CONARE. San José, Costa Rica
- Prost, C. (2013), “Teacher Mobility: Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Retain Their Teachers?” *Annals of Economics and Statistics*, No. 111/112, Special Issue on Education, pp. 171–191.
- Rao, K., S. Ramani, S. Murthy, I. Hazarik, N. Khandpur, M. Choskshi, S. Khanna, M. Vujicic, P. Berman, and M. Ryan. (2010), “Health Worker Attitudes Towards Rural Services in India: Results from Qualitative Research.” Health, Nutrition and Population Discussion paper, World Bank, Washington DC, November.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005), “Teachers, Schools, and Academic Achievement.” *Econometrica*. Vol. 73, pp. 417-458.
- Rockers, P.C., Jaskiewicz W., Kruk M.E., Phathamavong O., Vangkonevilay P., Paphassarang Ch., Phachanh I.T., Wurts L. and Tulenko K. (2013), “Differences in preferences for rural job postings between nursing students and practicing nurses: evidence from a discrete choice experiment in Lao People's Democratic Republic”, *Human Resources for Health*. Vol. 11 No. 1, pp. 22.
- Rockoff, J. E. (2004), “The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data”, *American Economic Review*. Vol. 94 No. 2, pp. 247–252.
- Sánchez, L. (2016). “Patrones de distribución territorial de los docentes de primaria en Costa Rica”, Ponencia para el VI informe del Estado de la Educación. CONARE. Costa Rica.
- Scott, A. (2001), “Eliciting GP's Preferences for Pecuniary and Non-pecuniary Job Characteristics”, *Journal of Health Economics*. Vol. 20, pp. 329–347.
- Sivey P. et al. (2012), “Junior doctors' preferences for specialty choice”, *Journal of Health Economics*. Vol. 31, pp. 813– 823.

Thaler, R.H. and Sustein, C.R. (2008), “Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness”. Yale University Press.

Vuijicic, M., Alfano, M., Shengelia, B. and Witter, S. (2012), “Attracting doctors and medical students to rural Vietnam: Insights from a Discrete Choice Experiment”, Health, Nutrition and Population (HNP) Discussion Paper.

Wei, Y. and Zhou, S., (2019), “Are better teachers more likely to move? Examining teacher mobility in rural China”, *Asia-Pacific Edu Res.* Vol. 28 No. 2, pp.171–179.

Yeager, D. and C. Dweck (2012), “Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed”, *Educational Psychologist.* Vol. 47 No. 4, pp. 302–314.

i En ciencias se incluyen: física, química y biología.

ii El MEP ha dividido el país en regiones para administrar el recurso administrativo y docente (hay 27 regiones educativas y cada una incluye varios cantones que se subdividen en distritos).

iii Un tiempo completo está compuesto por 40 lecciones. Quien tiene esa cantidad, tiene derecho a recibir un reconocimiento económico por horas adicionales de planeamiento o administrativas, equivalente hasta 8 lecciones adicionales

iv Los informantes clave incluyeron un exministro de Educación, funcionarios del departamento de contratación y recursos humanos del Ministerio de Educación, representantes gremiales, asociación de profesionales docentes, abogados especialistas en políticas de contratación docente e investigadores académicos especialistas en Educación (siguiendo recomendaciones de Patton, 1990)

v Estos eran: Los Chiles, Siquirres, Sarapiquí y Central de Puntarenas y se identificaron con la información suministrada por el MEP de desestimaciones durante el 2018. Se decidió identificar los lugares para asegurar que los docentes estuvieran respondiendo bajo una misma premisa (como sugerido por Kruijshaar et al., 2009). En fase cualitativa, los docentes habían señalado la importancia de saber los lugares antes de tomar la decisión para hacer los escenarios realistas.

vi Las respuestas posibles eran: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo. En las tablas que se adjuntan a este informe se pueden ver todas las respuestas.

vii Los informantes clave incluyeron un exministro de Educación, funcionarios del departamento de contratación y recursos humanos del Ministerio de Educación, representantes gremiales, asociación de profesionales docentes, abogados especialistas en políticas de contratación docente e investigadores académicos especialistas en Educación (siguiendo recomendaciones de Patton, 1990)