

UN ESTUDIO SOBRE LAS MOTIVACIONES PARA DEJAR LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE

ALESSANDRA DÍAZ SACCO¹ 

GUILLERMO ZAMORA POBLETE² 

RESUMEN: La investigación examina las decisiones de abandono de la docencia tomadas por maestros principiantes de enseñanza secundaria chilena. Se utilizaron, en una muestra de 145 docentes, técnicas cuantitativas y cualitativas para examinar los motivos que fundamentan estas decisiones. Los resultados establecen que las condiciones estructurales de la profesión docente, incluyendo la remuneración, y la perspectiva de otras oportunidades profesionales más atractivas son claves para entender este fenómeno. Además, surge un grupo de docentes decepcionados con los fines, funcionamiento y organización del sistema escolar. Finalmente, es necesario establecer nuevos incentivos para motivar a los profesores que se plantean dejar la profesión, y contemplar distintas trayectorias dentro del ámbito educativo.

Palabras-clave: Abandono de la docencia. Movilidad docente. Profesores principiantes.

A STUDY OF MOTIVATIONS FOR LEAVING THE TEACHING PROFESSION IN CHILE

ABSTRACT: This research examines the decisions to give up teaching made by early career teachers in Chilean secondary school. Quantitative and qualitative techniques were used to examine the motives that were the basis of decisions, in a sample of 145 teachers. The results show that the structural conditions of the teaching profession, including remuneration, and the prospect of other more attractive professional opportunities are key to understand the phenomenon. Additionally, a group of teachers emerges who are disappointed with the aims, performance, and organization of the school system. The findings suggest the need to establish new incentives to motivate teachers who are considering leaving the profession and ways of improving career paths.

Keywords: Leave teaching. Teacher mobility. Early career teachers.

1. Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación – Instituto de Estudios Avanzados en Educación – Santiago, Chile. E-mail: alessandra.diaz@ciae.uchile.cl

2. Pontificia Universidad Católica de Chile – Facultad de Educación – Santiago, Chile. E-mail: gzamora@uc.cl

Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003. El presente artículo forma parte de la investigación “Ensayos y Tentativas en la Construcción de la Autoridad Pedagógica en Profesores Principiantes de Enseñanza Media: Significados, Procesos, Dificultades y Logros Durante los Primeros Años de Ejercicio Profesional”, financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del proyecto FONDECYT N° 1160625.

Editor de Sección: Vicente Sisto 

UM ESTUDO DAS MOTIVAÇÕES PARA DEIXAR A PROFISSÃO DE PROFESSOR NO CHILE

RESUMO: A pesquisa examina as decisões de deixar o ensino tomadas por professores iniciantes do ensino secundário no Chile. Técnicas quantitativas e qualitativas foram utilizadas para examinar as razões por trás dessas decisões em uma amostra de 145 professores. Os resultados estabelecem que as condições estruturais da profissão docente, incluindo a remuneração, e a perspectiva de outras oportunidades de carreira mais atraentes são fundamentais para a compreensão do fenômeno. Além disso, surge um grupo de professores que estão decepcionados com os objetivos, funcionamento e organização do sistema escolar. Finalmente, é necessário estabelecer novos incentivos para motivar os professores que estão considerando deixar a profissão, e considerar diferentes caminhos de carreira dentro da educação.

Palavras-chave: Deixar a profissão de professor. Mobilidade dos professores. Professores iniciantes.

Introducción

El abandono de la profesión docente no es un problema único de Chile. Distintos países a nivel global registran elevados índices de abandono temprano de la profesión (DUPRIEZ; DELVAUX; LOTHAIRE, 2015; INGERSOLL et al., 2018; LINDQVIST; NORDÄNGER; CARLSSON, 2014; PAPAY et al., 2017) y se ha proyectado una escasez de docentes en distintas naciones (SUTCHER; DARLING-HAMMOND; CARVER-THOMAS, 2019; UNESCO, 2016). En el caso chileno, el retiro promedio alcanza un 20 % luego de los primeros cinco años de ejercicio de la profesión. Además, para el caso de los profesores que se desempeñan en enseñanza secundaria, las cifras de abandono son particularmente preocupante fluctuando entre el 29 % y el 40 % (VALENZUELA; LÓPEZ; SEVILLA, 2021).

En este escenario, durante el año 2016 se estableció el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile (SDPD), con el objetivo de dignificar la profesión, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración (MINEDUC, 2016). Este sistema busca contribuir al surgimiento y consolidación de un nuevo modelo de desarrollo profesional, elevando el carácter profesional del trabajo docente frente a la constatación del limitado estatuto profesional otorgado nacionalmente a los maestros. En este ámbito, esta reforma surge al alero de una sostenida ausencia de regulaciones a las instituciones de educación superior en la formación de los docentes, lo que ha implicado un detrimento y precarización en la calidad de la profesión (ÁVALOS, 2014; COX; MECKES; BASCOPE, 2010; MEDINA, 2018; RUFFINELLI, 2016). Adicionalmente, las condiciones del ejercicio docente y el bienestar de los maestros han sido caracterizadas consistentemente como deficientes (e. g., BELLEI; VALENZUELA, 2013; CORNEJO, 2009; RUFFINELLI, 2016). En este ámbito, desde hace más de una década se ha propuesto que las oportunidades que tienen los docentes chilenos de contar con contratos en el sistema público municipal son muy limitadas, lo que se vincula a una mayor proporción de profesores principiantes que se insertan en sus primeros puestos de trabajo en el sistema subvencionado, que tiende a ofrecer contratos de corta duración y, por lo tanto, asociados a una mayor rotación (ÁVALOS, 2009). En esta línea, un estudio reciente propone que los docentes con contrato indefinido presentan 21.5 % menos chances de retirarse que el resto de sus pares con otro tipo de contrato (DÍAZ et al., 2021). En este sentido, docentes que tienen contratos con una mayor cantidad de horas de contratación presentan una mayor satisfacción laboral y, en consecuencia, mayores probabilidades de permanecer en la profesión (CABEZAS et al., 2017).

Darling-Hammond (2012) al referirse a las reformas educativas que se han desplegado a nivel mundial señala que, para su análisis y comprensión, pueden agruparse en dos grandes modelos conocidos como gerencialista y orgánico. El primero se vinculará a la rendición de cuentas e incentivos, a la gobernanza escolar basada en lógicas de mercado, a un enfoque desde arriba hacia abajo y a una orientación hacia la medición del logro del aprendizaje de los estudiantes a partir de pruebas estandarizadas. A juicio de la autora el problema que acarrearía este *accountability* o rendición de cuentas punitivo, que se basa en la entrega de premios y castigos concebidos como motivadores externos, es que limitaría la capacidad de las propias escuelas de llevar a cabo procesos de mejora continua. Asimismo, esta perspectiva centrada en incentivos y competencia involucraría una menor inversión en la formación docente, desprofesionalización e individualismo en el trabajo de los profesores (HARGREAVES; BRAUN, 2013). Por otra parte, habría reformas orgánicas que se basarían en la equidad, el desarrollo y la instalación de capacidades docentes. Desde esta mirada se destaca la configuración de un enfoque sistémico, con un alto nivel de profesionalización, capacitación y apoyo docente, con procedimientos de retroalimentación y mejora permanente a partir de las propias escuelas (DARLING-HAMMOND, 2012). En el contexto chileno, se han desarrollado políticas educativas, vinculadas preferentemente al primer tipo de reformas, orientadas a la privatización, estandarización, sobre examinación y *accountability* externo (CARRASCO, 2013); aún a sabiendas que los sistemas de mejor rendimiento han abandonado este tipo de dispositivos, avanzando en lógicas de fortalecimiento de la innovación, la responsabilidad, la autonomía y el desarrollo sostenible de los docentes (CARRASCO, 2013; HARGREAVES; SHIRLEY, 2009).

Cabe destacar que la tendencia gerencialista en Chile no se trata de un fenómeno reciente, sino que emerge al alero de la consolidación de un modelo económico, que durante los años 80 contribuyó a una sostenida ausencia de regulaciones a las instituciones de educación superior en la formación de los docentes, lo que incidió en un detrimento y precarización en la calidad de la profesión (ANDERSON, 2018; RUFFINELLI, 2016). Si bien, a partir de los años 1990 se propician distintas iniciativas orientadas a la mejora de las condiciones de los profesores (ÁVALOS; REYES, 2020); la tendencia gerencialista del modelo educativo chileno y la irrupción de un Estado evaluador han logrado modestos efectos positivos, al mismo tiempo que produjeron relevantes consecuencias indeseadas (BELLEI; MUÑOZ, 2021). Asimismo, el informe de la OECD (2017) alerta sobre las dificultades que mantendrían las reformas chilenas en el establecimiento de un modelo más orgánico, orientado al desarrollo de capacidades en profesores y directivos y a la instalación de procesos de mejora desde las propias escuelas.

Considerando como contexto general que las reformas educativas chilenas parecieran haberse acercado más a una lógica gerencialista, un elemento que resulta interesante considerar para el desarrollo docente, es el marco propuesto por Hargreaves y Fullan (2012), quienes presentan un análisis del futuro de la profesión docente, en un contexto de presiones externas, baja autonomía y desprofesionalización. Los autores proponen que la lógica de Carrera Docente que impera en muchos países en que no se han logrado buenos resultados educativos, estaría centrada en un tipo de capital denominado “capital empresarial”, que favorecería una fuerza docente joven, flexible, temporal y con una formación de bajo costo. Bajo esta lógica, los autores proponen que reclutar y mantener docentes no implicaría su desarrollo y crecimiento profesional, sino más bien una lógica de lo “desechable”, donde se acudiría al reemplazo cada vez que los docentes se desgastan, lo cual dificultaría la instalación de capacidades en la escuela. Cabe mencionar que ninguno de los sistemas educativos exitosos a nivel mundial se acoge a esta lógica de lo “desechable” en la valoración y desarrollo de sus profesores. En efecto, dichos sistemas evidencian la adopción de un “capital profesional” que considera un alto protagonismo de los docentes, una buena y sistemática formación profesional, remuneraciones adecuadas, desarrollo del trabajo colaborativo, que promueva el progreso de los docentes y el manejo de un juicio profesional efectivo, que considere todas las capacidades y experiencias de los profesores (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Es en este contexto que se inserta la promulgación de la Ley 20.903, y es interesante que distintos autores han destacado la orientación orgánica de esta ley, que constituye un precedente histórico, al promover una visión de la profesión docente que los considera como sujetos autónomos, autorregulados y protagonistas de los cambios que se llevan a cabo en los contextos educativos en que se desenvuelven (CABEZAS; HOCHSCHILD; MEDEIROS, 2019); no obstante, resulta interesante observar la confluencia de estos elementos con otros de tipo gerencialista orientados a la rendición de cuentas externa, la sobre examinación y la entrega de incentivos individuales (RUFFINELLI, 2016).

En concreto, la reforma introduce modificaciones a los escenarios de formación y desarrollo de los maestros, así como a las condiciones laborales de la docencia. De este modo se presenta un aumento de los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía y se exige la acreditación de las instituciones formadoras. Se considera la creación de un sistema de mentorías, mejoras salariales, un aumento en la proporción de horas de contrato no lectivas, y un sistema de desarrollo continuo para los profesores. Al respecto, el sistema determina cinco tramos de desempeño para avanzar en la carrera, estableciendo como requisitos, entre otros aspectos, contar con determinados años de experiencia profesional docente: para progresar al tramo 2 y 3 (“Temprano” y “Avanzado”) se requieren cuatro años de experiencia; y para los tramos 4 y 5 (“Experto I y II”) se requieren 8 años (CHILE, 2016). Es esperable que los distintos elementos introducidos por la reforma impacten en la calidad de la formación de los profesores y propendan a un aumento de la permanencia en la docencia escolar en condiciones de mayor bienestar.

Abandono de la Docencia Escolar

Las investigaciones acerca del abandono docente dan cuenta de factores de insatisfacción con las condiciones laborales que ofrece la profesión y la imposibilidad de crecimiento y desarrollo profesional. En este ámbito, surgen relevantes las asignaciones monetarias o los paquetes de compensaciones y beneficios, los cuales deben ser competitivos con otras posibilidades laborales al alcance de los docentes (*e. g.*, HANCOCK; SCHERFF, 2010; HENDRICKS, 2015; GALLANT; RILEY, 2014; NGUYEN *et al.*, 2020; STRUYVEN; VANTHOURNOUT, 2014). Particularmente, en el caso chileno, existe evidencia de algunos factores asociados a la búsqueda de nuevas oportunidades o aspiraciones laborales (ÁVALOS; VALENZUELA, 2016; GAETE *et al.*, 2017). También, es relevante señalar que Gaete *et al.* (2017) constatan que los profesores retirados señalan que volverían a la docencia, principalmente, si mejorara la remuneración.

También, investigaciones abocadas al estudio de las características particulares de las escuelas asociadas a las decisiones de movilidad docente, relevan la importancia del liderazgo y administración de la escuela (KRAFT; MARINELL; SHEN-WEI YEE, 2016; ROTHMANN; FOUCHÉ, 2018; TIPLIC; BRANDMO; ELSTAD, 2015), realzan la importancia del liderazgo de los directivos en las percepciones sobre la cultura escolar y en las decisiones de retiro (BURKHAUSER, 2017), la relevancia de contar con una adecuada carga de trabajo y tiempo suficiente para desarrollar las tareas (ÁVALOS; VALENZUELA, 2016; GAIKHORST *et al.*, 2016), asistencia durante la inserción a las escuelas y la presencia de un apoyo colegiado para favorecer la permanencia en las instituciones (DÍAZ, 2021a, 2021b; HARFITT, 2014; SALAS; DÍAZ; MEDINA, 2021). Asimismo, son relevantes la valoración y reconocimiento provistos por los ambientes laborales y las oportunidades de desarrollo profesional (ÁVALOS; VALENZUELA, 2016; DÍAZ, 2021a, 2021b; GAETE *et al.*, 2017; SALAS DÍAZ; MEDINA, 2021). En este ámbito, un estudio reciente de Díaz (2021b), que profundizó en las narrativas de profesores que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad en Chile, reveló que dentro de las razones que limitaban las proyecciones de los docentes en estas escuelas se

encontraba la identificación de un umbral de crecimiento; lo que se vivencia como un estancamiento en sus posibilidades de desarrollo profesional.

Por otra parte, algunas investigaciones que han considerado elementos relativos a la eficacia docente en sus aproximaciones concluyen que los docentes que tienen una percepción de éxito en la enseñanza y que sienten que sus experiencias en el aula son positivas tienen mayores probabilidades de permanecer en la escuela (JOHNSON; BIRKELAND, 2003). Por el contrario, una percepción negativa de las interacciones profesor-alumno se ha relacionado con una mayor probabilidad de rotación (HEIKONEN et al., 2016). Particularmente, los docentes que abandonan las escuelas presentan creencias de autoeficacia más débiles, atribuyendo a características personales las dificultades en las interacciones con los estudiantes. En este ámbito, la ausencia de experiencias positivas con los estudiantes y la docencia dificulta un piso afectivo para hacer frente a las permanentes dificultades de la profesión docente (MORGAN et al., 2013). En cambio, los que permanecen, utilizan estrategias emocionales y rutinas que los protegen en el afrontamiento de situaciones negativas con los estudiantes (HONG, 2012). Particularmente, la inclinación al abandono se potenciaría por la forma de abordar las dificultades: se ha constatado que los que abandonan suelen imponerse exigencias mayores, atribuyéndose casi toda la responsabilidad en los procesos de aprendizaje y considerando que su personalidad constituye un problema para la enseñanza (HONG, 2012). También, se ha constatado que la intención de seguir permaneciendo como docentes de aula, se asocia con la satisfacción que experimentan los docentes en la relación con sus estudiantes y el reconocimiento que les proveen (DÍAZ, 2021b; ZAMORA et al., 2018).

En consecuencia, el presente estudio intenta comprender las decisiones que toman los profesores principiantes de educación secundaria de Chile que han abandonado la docencia escolar, examinando los argumentos y las dimensiones que están en la base de esta decisión. Los objetivos que guían esta investigación son: 1) Examinar cuantitativamente la decisión de abandono de la docencia en el sistema escolar considerando la relevancia que le atribuyen los profesores a distintos factores y dimensiones en estudio; identificando la proporción de profesores que comparten similares decisiones de abandono; 2) caracterizar cualitativamente las razones que son atribuidas al abandono de la docencia en el sistema escolar, desde las perspectivas de los profesores principiantes de educación secundaria que se han retirado.

Metodología

La investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección y análisis de la información.

Participantes

Los datos provienen de un cuestionario online, anónimo y voluntario, aplicado a 145 profesores principiantes que abandonaron la docencia escolar durante los primeros cinco años de ejercicio de la profesión. Para construir la muestra se envió una invitación a responder el cuestionario a profesores principiantes titulados en los últimos cinco años de 14 universidades de Chile. Se obtuvieron 761 respuestas: 576 eran docentes que continuaban trabajando en el sistema escolar y 145 eran docentes que habían abandonado la docencia a nivel escolar. Son ellos los que participaron en el presente estudio. Cabe señalar que la muestra no es necesariamente representativa de la población, aunque es suficientemente diversa. La muestra considera profesores de todas las asignaturas de educación secundaria: principalmente de inglés (26,9%), Lengua

española (16,6%), Historia (15,9%) y Educación Física (9,7%). Son profesores que se desempeñaron en distintas asignaturas de educación secundaria en escuelas situadas en todo Chile; son docentes de ambos géneros (77% mujeres y 23% hombres), con un promedio de edad de 29 años (DS = 3,8). El promedio de permanencia en la docencia fue de 2,12 años (DS = 1,14). El 36,1% alcanzó a ejercer un año; 33,1% dos años; 13,1% tres años; 13,8% cuatro años y 2,5% cinco años.

Los documentos y procedimientos utilizados en la investigación cuentan con la aprobación del Comité de Ética de la universidad de afiliación de los autores.

Recolección y Análisis de Información

Se aplica un cuestionario especialmente construido para este estudio, el cual fue previamente validado por juicios de expertos. El cuestionario reúne preguntas de caracterización sociodemográfica (género, edad, años de servicio, título profesional y universidad de origen), preguntas abiertas y cerradas acerca de su decisión de abandonar el ejercicio docente. A continuación, se presentan los ítems del cuestionario y la técnica de análisis para cada uno de los objetivos que guían la investigación.

Objetivo 1

Para identificar las decisiones que están en la base del abandono de la docencia escolar según las perspectivas de los profesores principiantes se examina la relevancia que le atribuyen a 12 factores. Se presenta la pregunta ¿cuán relevante fueron para ti los siguientes factores para dejar de trabajar como profesor? y se les pide que frente a cada factor o ítem señalen en una escala *Likert* su grado de relevancia. Para cada uno de los factores hay cuatro opciones de respuesta, a saber: nada o casi nada relevante (1), algo relevante (2), bastante relevante (3) y muy relevante (4).

Los 12 factores recogidos en el cuestionario se elaboraron a partir de la revisión de la literatura que examina los motivos del abandono de la docencia y la insatisfacción laboral. Esta literatura ha sido presentada en los antecedentes del presente artículo. De acuerdo con ello se examinan tres grupos de factores (o dimensiones):

Dimensión 1. Factores asociados a las condiciones del ejercicio de la docencia. Estos factores son propios de cada escuela y ponen el énfasis en las relaciones interpersonales y el ejercicio de la enseñanza. Específicamente incluye: el comportamiento de los alumnos en clases, dificultades o tensiones en la relación con los alumnos, dificultades o tensiones en la enseñanza, dificultades o tensiones en la relación con los padres y el ambiente de trabajo con los colegas.

Dimensión 2. Factores asociados a las condiciones laborales del establecimiento. Estos factores corresponden a características laborales que son internos a cada establecimiento. Ellos son: carga de trabajo y jornada laboral.

Dimensión 3. Factores asociados a las condiciones estructurales de la profesión docente. Estos factores se refieren a características generales de la profesión docentes, más allá de lo que le sucede a una escuela en particular. Específicamente, corresponde al nivel de prestigio social de la docencia, la aparición de otros desafíos profesionales y la remuneración.

Cabe destacar que estas tres dimensiones y factores que las incluyen fueron validadas mediante un análisis factorial confirmatorio (Tabla 1). Es importante señalar que este análisis arrojó un índice KMO de 0,839 ($p = 0,000$), valor que indica que es aconsejable llevar a cabo este tipo de análisis. El análisis establece que los componentes explican el 58,03% de la varianza.

Tabla 1. Resultados del análisis factorial exploratorio de los 12 ítems

Factores	Componentes/Pesos factoriales*		
	I	II	III
Dimensión 1: Condiciones del ejercicio de la docencia			
Comportamiento de los alumnos en clases	0,783		
Dificultades para que los estudiantes aprendan	0,781		
Dificultades para que los estudiantes atiendan	0,812		
Dificultades en la enseñanza	0,784		
Dificultades en la relación con los estudiantes	0,782		
Dificultades en la relación con apoderados	0,476		
Ambiente de trabajo con los colegas	0,381		
Dimensión 2: Condiciones laborales del establecimiento			
Carga de trabajo		0,830	
Jornada de trabajo		0,831	
Dimensión 3: Condiciones estructurales de la profesión docente			
Prestigio social de la profesión			0,660
Aparición de otros desafíos profesionales			0,713
Sueldo			0,596

*Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. Fuente: Elaboración propia.

Se realiza un análisis de la relevancia de los 12 factores considerando las frecuencias de las respuestas: se examina para cada factor el porcentaje de sujetos que considera que tal factor fue de Alta relevancia para dejar la docencia (que responden Muy o Bastante relevante) y el porcentaje que considera que es de Baja relevancia (que responden Nada, casi Nada o Algo relevante).

Posteriormente, se procede a realizar un análisis de conglomerado, con la finalidad de identificar las decisiones que subyacen al abandono de la docencia escolar, de acuerdo con la relevancia que les atribuyen los profesores a los distintos factores en estudio y la proporción de profesores que comparte cada decisión. Se utiliza el modelo bietápico, el cual permite la asignación del número de conglomerados de forma autónoma. Previo a la conformación se realiza un chequeo de correlación entre los factores que presenta el cuestionario. Se mantienen todas aquellas variables que presentan correlaciones con R de Pearson $< 0,7$, lo que genera el retiro de las variables “dificultades para que los estudiantes atiendan” y “dificultades para que los alumnos aprendan” por presentar una correlación alta, R de Pearson = 0,764.

Objetivo 2

Con la finalidad de profundizar en los motivos de abandono de la docencia en el sistema escolar, el cuestionario consideró el planteamiento de una respuesta abierta para que los docentes detallaran las razones por las cuales no se encontraban actualmente trabajando como profesores en un establecimiento escolar. El análisis de las respuestas se hace mediante un método temático guiado por Braun y Clarke (2006), lo que permite la clasificación según el tema principal al cual refieren los profesores. El procedimiento implicó un análisis exploratorio e independiente de las respuestas por parte de los autores y la identificación de códigos temáticos iniciales. Posteriormente, se realiza una agrupación en temáticas centrales, y se busca el consenso y calibración de temas presentes en las respuestas entre los investigadores. A partir de este análisis es posible identificar cinco temáticas que dan cuenta de las razones para abandonar la docencia escolar: 1) Aparición de otros desafíos profesionales en educación; 2) Falta de oportunidades laborales; 3) Disconformidad con las

condiciones laborales; 4) Decepción con la educación escolar; y 5) Aparición de otros desafíos profesionales. En la sección resultados se presenta la caracterización de estas razones, la frecuencia de profesores que las enuncian y el perfil de estos profesores (según el análisis de conglomerado realizado previamente).

Resultados

En esta sección se presentan los resultados siguiendo los objetivos de la investigación.

Objetivo 1

Se examina primeramente la relevancia que los profesores principiantes le atribuyen a 12 factores escolares (Tabla 2). Se observa que cuatro factores son de alta relevancia para la mayoría de los profesores que abandonaron la docencia (más del 60% de los profesores así lo indican). Estos factores son la “carga de trabajo” (66,0% lo consideró que altamente relevante), “sueldo” (66,0%), “aparición de otros desafíos profesionales” (64,0%) y “jornada de trabajo” (62,7%). Es importante observar que el resto de los factores son considerados, por la mayoría de los profesores, como de menor relevancia (presentan porcentajes inferiores al 40%). Ellos refieren a factores relacionados con los estudiantes, el trabajo con los colegas y apoderados, y el prestigio de la profesión.

Tabla 2. Grado de relevancia de los factores para abandonar la docencia

Factores	Alta relevancia Muy o Bastante (%)	Baja relevancia Nada, casi nada o poco relevante (%)
Carga de trabajo	66,0	34,0
Sueldo	66,0	32,7
Aparición de otros desafíos profesionales	64,0	36,0
Jornada de trabajo	62,7	36,7
Comportamiento de los alumnos en clases	39,3	60,7
Ambiente de trabajo con los colegas	34,7	65,3
Dificultades en la relación con los estudiantes	31,3	68,7
Dificultades para que los estudiantes atiendan	27,3	72,7
Dificultades en la enseñanza	26,0	73,3
Dificultades en la relación con apoderados	22,7	77,3
Dificultades para que los estudiantes aprendan	20,7	79,3
Prestigio social de la profesión	20,7	79,3

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se procedió con un análisis de conglomerado, con la finalidad de identificar tipos de decisiones que subyacen al abandono de la docencia de acuerdo con la relevancia que les atribuyen los profesores a las distintas dimensiones y factores recién presentados. Esto permitió la identificación de dos conglomerados (Tabla 3). Es interesante destacar que el modelo presenta tres variables que aportan considerablemente en la formación de los conglomerados, estas son “dificultades en la relación con los estudiantes”, “comportamiento de los alumnos en las clases” y “dificultades en la enseñanza”, las cuales permiten distinguir distintos tipos de decisiones subyacentes entre los conglomerados formados. En este sentido, las decisiones de los profesores agrupados en los distintos clústeres son posibles de diferenciar en mayor medida por la presencia de estos factores. Adicionalmente, valoran o ponderan de distinta forma los

diferentes factores presentados para decidir abandonar la docencia escolar.

El conglomerado 1 agrupa 88 sujetos (61% del total), mientras que el conglomerado 2 agrupa 57 profesores principiantes (39% del total). El conglomerado 1, tiene una baja dispersión de las respuestas para la mayoría de los factores analizados, por lo tanto, existe una alta definición en las opciones que seleccionan los docentes como indicadores para dejar la docencia escolar. En cambio, el conglomerado 2 presenta una mayor dispersión de las respuestas entregadas por los docentes en la mayoría de los factores en estudio. En la tabla 3, se presentan los resultados para cada uno de los conglomerados formados.

Tabla 3. Resultados obtenidos para cada uno de los conglomerados

Dimensiones y factores estudiados	Promedio para cada uno de los ítems	
	Conglomerado 1 (61% de los profesores)	Conglomerado 2 (39% de los profesores)
Dimensión 1: Condiciones de ejercicio de la profesión		
Comportamiento de los alumnos en clases	1,55	3,32
Dificultades en la relación con los estudiantes	1,25	3,11
Dificultades en la enseñanza	1,31	2,89
Dificultades en la relación con apoderados	1,40	2,47
Ambiente de trabajo con los colegas	1,72	2,70
Dimensión 2: Condiciones laborales del establecimiento		
Carga de trabajo	2,62	3,30
Jornada de trabajo	2,61	3,05
Dimensión 3: Condiciones estructurales de la profesión docente		
Prestigio social de la profesión	1,51	2,11
Aparición de otros desafíos profesionales	2,70	3,07
Sueldo	2,72	3,44

Fuente: Elaboración propia.

En el primer conglomerado se observa predominancia de factores relacionados con elementos estructurales de la profesión y contextuales de las instituciones educativas declarados por los profesores principiantes como relevantes para dejar la profesión docente. Es interesante que los factores pertenecientes a la dimensión de condiciones de ejercicio de la docencia presentan promedios bajos, cercanos a la opción “nada o casi nada relevante”. En este sentido, es posible pensar que es un grupo de profesores que no visualizaba conflictos especialmente significativos en la relación con los estudiantes, ni a nivel de la enseñanza ni con la disciplina en el aula. Tampoco, aparecen como relevantes para su decisión de salida dificultades con los apoderados, o el ambiente de trabajo con los colegas. En el ámbito de la dimensión estructural de la profesión, el prestigio social de la docencia es bajamente considerado. En el caso de este grupo de docentes, se releva que en su decisión de salida prevalecieron los factores de las condiciones estructurales de la profesión, en particular la aparición de otros desafíos profesionales y el sueldo que percibían como maestros. Además, sobresalen elementos pertenecientes a las condiciones laborales de las escuelas, relativas a la carga y jornada de trabajo. Por lo tanto, se puede sugerir que los maestros pertenecientes al conglomerado 1 abandonaron la docencia escolar por un descontento asociado a las condiciones de trabajo de la profesión docente a nivel estructural y local en sus escuelas, y probablemente visualizaron fuera de la docencia mejores oportunidades laborales.

Por su parte, el conglomerado 2 agrupa docentes que alcanzan promedios más altos en la totalidad de los factores en estudio al compararlos con los del conglomerado 1. Dentro de los factores referidos como de mayor relevancia vuelven a aparecer elementos relativos a las condiciones estructurales de la docencia, particularmente una disconformidad muy alta con el sueldo (cercana a 4, opción que demarca “muy relevante”) y la aparición de otros desafíos profesionales. Asimismo, los factores pertenecientes a la dimensión de condiciones laborales del establecimiento, carga y jornada de trabajo, son referidos como importantes

en las decisiones de salida de la docencia. Por lo tanto, en este grupo de maestros persiste el descontento con las condiciones laborales que ofrece la docencia a nivel estructural y local, el cual es aún más notorio. Adicionalmente, destaca la aparición de factores a nivel de la dimensión de las condiciones del ejercicio de la profesión, en particular, el comportamiento de los alumnos en clases y las dificultades en la relación con los estudiantes. Factores que sugieren dificultades para el despliegue cotidiano de la docencia en las escuelas. Es posible proponer que los docentes pertenecientes al conglomerado 2, presentan un descontento generalizado a nivel de las condiciones estructurales, laborales y de ejercicio de la docencia, probablemente sinérgico en sus decisiones de salida de la profesión.

Objetivo 2

Para comprender mejor la decisión de retiro de la docencia escolar se analizaron las 145 respuestas a la pregunta abierta del cuestionario: “¿por qué no te encuentras trabajando actualmente como profesor en un establecimiento escolar? Detalla las razones”. Esto permitió la identificación de cinco temáticas centrales. Las temáticas se presentan en la tabla 4, sus correspondientes definiciones, frecuencia de aparición en las respuestas del grupo total de docentes y el porcentaje de representatividad que el tema alcanza en cada uno de los conglomerados.

Tabla 4. Temas centrales asociados a la decisión de retiro de la docencia escolar

Tema	Definición	Frecuencia	Conglomerado	
			1	2
Otros desafíos profesionales en educación	La decisión de abandono de la docencia en el sistema escolar se asocia a la migración hacia otros trabajos en el campo educativo, pero alejado de las aulas de las escuelas. Ello se suele presentar como una opción de progreso en la carrera profesional. También incluye proseguir estudios de perfeccionamiento y postgrado asociados a la educación.	40 respuestas	28%	26%
Falta de oportunidades laborales	La decisión se relaciona con la imposibilidad de insertarse de manera estable en la docencia escolar. Destaca una percepción de falta de puesto de trabajo, exigencias de mayor experiencia laboral y un desajuste entre requerimientos personales y ofertas de trabajo disponibles.	31 respuestas	21%	23%
Disconformidad con las condiciones laborales	La decisión se relaciona con un desbalance en los costos y beneficios de trabajar como docentes a nivel escolar. Destacando una decepción con las condiciones laborales de la profesión docente a nivel de las remuneraciones, la carga de trabajo y el tiempo de dedicación.	29 respuestas	24%	14%
Decepción con la educación escolar	La decisión de abandono se asocia con una insatisfacción general con el sistema escolar. Éste no cumple con las expectativas de los docentes. Destacando un descontento con los propósitos, principios y organización del sistema en su conjunto. Esto se encuentra unido a la falta de condiciones adecuadas para el desarrollo profesional.	26 respuestas	11%	28%
Otros desafíos profesionales	La decisión de abandono de la docencia en el sistema escolar se asocia con la migración hacia nuevos trabajos que no tiene relación con la educación. Ello se suele presentar como una opción mejor que la docencia a nivel escolar debido a sus condiciones laborales y posibilidades de desarrollo profesional.	19 respuestas	16%	9%
Total		145 respuestas	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Otros Desafíos Profesionales en Educación

Esta temática destaca la migración del sistema educativo o la docencia escolar hacia otros ámbitos de desarrollo profesional vinculados a la educación. La opción de mayor preponderancia en esta categoría es el asumir desafíos en educación superior, como docentes universitarios o en cargos en institutos profesionales, desarrollando investigación educativa o participando como profesionales en programas coordinados por universidades y vinculados con las escuelas. También, docentes que abandonaron las escuelas para proseguir estudios de perfeccionamiento o postgrado que resultaron ser incompatibles con mantenerse como docentes de aula. En su mayoría la consecución de estos programas parece estar vinculada a optar a otras opciones laborales en educación, pero distintas a la docencia escolar.

Es interesante que varios de estos desafíos parezcan ser más gratificantes, de mayor atractivo para el desarrollo profesional o con mejores condiciones laborales para su desarrollo que la docencia escolar.

Estoy trabajando en educación vinculada al mundo escolar desde un programa de inclusión de una universidad. Este proyecto resulta desafiante para mi quehacer profesional, por eso opté por él (profesora de Lenguaje y Comunicación, 2 años de docencia escolar).

Trabajo en el área educación, pero no en aula, veo metodologías de enseñanza y currículum en una Universidad, debido a que era algo más estable, mejor pagado y tenía contrato indefinido (profesora de Matemáticas, 2 años de docencia escolar).

Otro ámbito de migración es el asumir cargos dentro de las escuelas que implicaron la salida de la docencia en aula, como, por ejemplo, cargos de gestión, coordinación escolar, pertenecer a equipos de integración escolar o encargarse de la biblioteca. Estos cargos son descritos como formas alternativas de seguir vinculados a la educación escolar desde otras áreas de especialización.

A pesar de que me gusta mucho la docencia en educación escolar también me gusta trabajar en otras áreas dentro de educación como es la gestión (profesor de Matemáticas, 2 años de docencia escolar).

Finalmente, es interesante que un grupo de profesores decida independizarse y autogestionar iniciativas en el ámbito de la educación. Estas son principalmente motivadas por la búsqueda de mejores condiciones laborales y familiares.

Esta temática se caracteriza por poner foco en el lugar de destino que tendrá el abandonar la docencia escolar. Los nuevos destinos mencionados implican la posibilidad de desarrollo profesional en el ámbito educativo, desafíos que pueden ser atractivos y asociados a una percepción de mejores condiciones laborales dentro del ámbito educativo.

Falta de Oportunidades Laborales

Algunos de los docentes no han podido insertarse de manera estable en el sistema educativo. Esto lo relacionan a falta de puestos de trabajo en sus áreas de desempeño o no cumplir con un perfil esperado por las escuelas para ejercer la profesión, destacando la falta de experiencia docente. En este ámbito, un docente explica por qué desistió de buscar trabajo:

Me aburrí de dar vueltas, dar entrevistas, no quedar, etc. Me cuestiono que no sirvo para esto. No cumplo el perfil, no me veo como profesor, no tengo “la personalidad”, me dicen. Me pregunto cómo me dejaron egresar si soy así. “No tienes suficiente experiencia”, “no cumple el perfil que estamos buscando”, “tienes mucha formación, pero muy poca experiencia” (profesor de Lenguaje y Comunicación, 1 año de docencia escolar).

Adicionalmente, algunos mencionan un desajuste entre requerimientos personales y las ofertas de trabajo disponibles, lo que ha implicado no encontrar trabajo compatible a nivel de horarios y locación.

En esta temática es relevante mencionar que hay un grupo pequeño de docentes (12 profesores), que deja entrever que aún no desiste completamente en su búsqueda de trabajo en las escuelas, y que, a pesar de mencionar las problemáticas ya expuestas en este apartado, podría esperarse que reingresaran al sistema educativo.

Disconformidad con las Condiciones Laborales

Los docentes mencionan un desequilibrio entre el esfuerzo implicado en el quehacer docente y los beneficios que obtienen de él. En este ámbito, es preponderante la percepción de precariedad laboral vinculada a bajas remuneraciones, sobrecarga de trabajo y un exceso de responsabilidades delegadas en los profesores. Esto además implica un tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral. En este ámbito, los docentes señalan:

Por lo estresante del sistema y la precariedad laboral. El costo de oportunidad para un joven con buen currículum e inquietudes académicas era muy alto (profesor de Historia, 1 año de docencia escolar).

Hoy en día el profesor tiene demasiadas presiones en el ejercicio de su profesión. No es suficiente con tener que ejercer como profesor, sino que también hay que hacer trabajos de psicología, madre/padre, consejero, orientador, etc. (profesor de Inglés, 1 año de docencia escolar).

Adicionalmente, un grupo de docentes refieren su salida de la docencia escolar asociada a la maternidad y la incompatibilidad de esta con las condiciones laborales del ejercicio de la profesión o con la imposibilidad de reinserción posterior en las escuelas luego de haber sido madres.

Decepción con la Educación Escolar

Esta temática se caracteriza como una huida de la educación escolar. Los docentes refieren a una insatisfacción generalizada con el sistema educativo. En este ámbito, aparece una decepción con los objetivos y principios que se encuentran en la base del quehacer educativo, una insatisfacción con los procesos de priorización, organización y gestión del trabajo a nivel del sistema escolar y en las escuelas. Asociado a lo anterior, emerge un agobio laboral relacionado a las condiciones de trabajo docente y un temor a las posibles consecuencias personales y profesionales de mantenerse en el sistema escolar. Una docente es elocuente al mencionar que:

Mi experiencia en el sistema educativo tradicional no ha sido buena [...] el sistema educativo me parece frustrante y desmoralizador para cualquier profesor; no se trabaja en equipo, se

pierde el tiempo en temas administrativos, hay envidia; los estudiantes están atorados con el tema de las notas y en lugar de fomentar el amor por el conocimiento, se está atrapado en el rendimiento académico. Considero que, en términos generales, no funciona como una comunidad educativa, y que en lugar de formar personas se genera individuos aptos para ser fuerza de trabajo y nada más. Otro tema fue ver a docentes que llevaban más de 20 años en el sistema escolar, absolutamente desencantados con la educación y con su propia disciplina. Yo no me quiero ver en 20 años odiando los temas que amo, por un sistema que lleva al desgaste permanente y termina transformándose en mediocridad (profesora de Artes Visuales, 2 años de docencia escolar).

Fuertemente vinculado a lo anterior está el hecho que los docentes no visualizan opciones de desarrollo profesional en las escuelas y, por el contrario, mencionan el estancamiento de sus posibilidades al mantenerse como profesores de aula.

Mis intereses como profesional van relacionados con la educación, pero no dentro del contexto escolar, el que después de dos años de ejercicios me rigidizó como educador (profesor de Artes Visuales, 2 años de docencia escolar).

Adicionalmente, a nivel de las relaciones en las escuelas, es posible reconocer un descontento con el acompañamiento o respaldo de los líderes escolares, y problemas a nivel de las relaciones con los colegas, apoderados y/o estudiantes.

No hay una protección de parte de los empleadores hacia los profesores que son agredidos por estudiantes o apoderados, además de promover el respeto que solía existir hacia los maestros hace diez años (profesora de Artes Visuales, 1 año de docencia escolar).

Finalmente, es posible plantear un desajuste en las expectativas que los docentes tienen con el sistema educativo en su conjunto, las cuales no se condicen con sus aspiraciones profesionales.

El sistema educativo chileno no representa mis necesidades profesionales a la hora de desarrollar una carrera como maestro en la escuela (profesor de Biología y Ciencias Naturales, 2 años de docencia escolar).

Otros Desafíos Profesionales

Esta temática implica la salida no solo de la docencia escolar, sino que la desafiación con el ámbito educativo. Estas opciones laborales se vinculan a anteponer otras áreas de desarrollo, por ejemplo, una docente menciona que prefirió desenvolverse como diseñadora que es la carrera que estudió previo a la docencia, mencionando:

Trabajo como diseñadora, que fue la carrera que estudié por 5 años y en la cual he podido hacer una carrera profesional que me gusta y acomoda bastante (profesora de Artes Visuales, 1 año de docencia escolar).

También, es interesante que estas opciones laborales puedan ser vistas como mejores que la docencia escolar en cuanto a sus posibilidades profesionales y condiciones laborales.

Se me presentó una oportunidad laboral en el área administrativa en la cual necesitaría mi dominio del idioma inglés. La remuneración no era tan atractiva pero sí los beneficios y la estabilidad (profesora de Inglés, 2 años de docencia escolar).

Esta temática se caracteriza por poner foco en el lugar de llegada que tendrá el abandonar la docencia escolar. Estos nuevos lugares parecen ser más interesantes para el desarrollo profesional que la docencia escolar, o proporcionar mejores posibilidades y condiciones.

Consideraciones Finales

El estudio ha observado que más que un factor decisivo que empujaría al abandono de la docencia escolar, se presentan diversas dimensiones involucradas. En el análisis factorial, se pudieron constatar tres dimensiones asociadas al retiro, a saber: condiciones del ejercicio de la profesión; condiciones laborales del establecimiento escolar; condiciones estructurales de la profesión docente. Es relevante advertir que estas dimensiones interactúan entre sí, perfilando dos grandes motivos que subyacen a la decisión de abandono.

En primer lugar, queda de manifiesto que en la decisión de abandono operan dimensiones prácticas o contextuales, referidas a costos y beneficios que brinda la estructura de la profesión docente o el lugar de trabajo. Particularmente, esta decisión, que se desprende del conglomerado 1 (61% de los que se retiran), sugiere que el abandono de la docencia escolar está asociado a una disconformidad con las condiciones laborales de la profesión docente a nivel estructural, en particular con el sueldo percibido y una visualización de otras oportunidades laborales más atractivas (dimensión 3); y a su vez, asociado a un descontento a nivel local en las escuelas, particularmente, con la carga y jornada de trabajo (dimensión 2). En este caso, la decisión de abandono no pareciera explicarse por un desencanto con la enseñanza, la relación con los estudiantes, apoderados o colegas (dimensión 1); sino que se atribuye más bien a elementos que van más allá de la sala de clases o de las relaciones profesionales que establecen los docentes, pero que dificultan y tensionan el ejercicio de la profesión en condiciones de insatisfacción laboral. En este sentido, se puede sugerir que el abandono de la docencia escolar no es completo, al no extenderse la disconformidad con el ejercicio propio de la docencia. Ello significa que eventuales mejoras en las condiciones laborales y en las posibilidades de desarrollo profesional no solo podría reducir significativamente el retiro, sino eventualmente, el regreso de los que abandonaron.

Una segunda decisión para dejar la docencia, que se desprende del conglomerado 2 (39% de los que se retiran), se caracteriza por asociar el abandono tanto a aspectos de las dimensiones 2 y 3, como a aspectos asociados a la dimensión 1. Es decir, esta decisión se mueve por una disconformidad con las condiciones laborales de las escuelas, las condiciones estructurales del sistema educativo y con el ejercicio de la profesión, que incluye el comportamiento de los estudiantes, dificultades con la enseñanza, con los apoderados y el ambiente de trabajo con los colegas. Por lo tanto, en la decisión de abandono de este grupo de docentes hay una mirada a las condiciones del mercado laboral docente, unido a la insatisfacción con el quehacer cotidiano de la profesión. Esta decisión plantea una alta disconformidad con la profesión en sus múltiples dimensiones, y particularmente diferenciada del conglomerado 1 al aparecer elementos vinculados con el quehacer propio de la docencia.

A pesar de que esta decisión es compartida por un grupo menor de docentes, constituye uno de los principales desafíos del sistema escolar chileno para reducir la deserción temprana debido a la profunda

fractura que parece estar a la base. Al considerar las razones que narran los profesores de este conglomerado para explicar su abandono, se advierte una gran decepción con los fines, funcionamiento y organización del sistema escolar. Por consiguiente, para abordar esta decisión será necesario considerar no solo mejoras en las condiciones laborales, sino también avanzar hacia una carrera profesional en la cual los profesores encuentren posibilidades de poner en práctica una docencia que les sea significativa, con libertades profesionales y un respaldo de la labor que realizan. En este ámbito, se visualiza un desajuste entre las expectativas y las posibilidades que la carrera profesional realmente les ofrece, por lo tanto, emerge preponderante que desde la formación inicial estas expectativas puedan trabajarse, en conjunto a ir ofreciendo mejoras que sean tendientes a la profesionalización de la carrera docente (DÍAZ, 2021b; MEDINA; SALAS, 2021; SALAS; DÍAZ; MEDINA, 2021).

Es relevante vincular esta razón de abandono a la situación de desprofesionalización de la docencia escolar en Chile, la cual se podría deber a la adhesión a la lógica gerencialista que ha sido descrita en los antecedentes. En esta lógica no hay un especial interés en la instalación de capacidades en las escuelas: en caso de que el profesor no se ajuste, se busca su reemplazo sin una perspectiva de un desarrollo profesional sostenido en el tiempo (HARGREAVES; FULLAN, 2012). En el presente estudio, se advierte este fenómeno. Una importante proporción de profesores señala que su retiro se debe a que experimenta una decepción con la escuela debido a las limitaciones profesionales que ella le presenta. Asimismo, un 64% de los profesores que se retiran indican que ello se debió a la aparición de otros desafíos profesionales, fuera de la escuela, que serían más atractivos; y ello no significa necesariamente un desinterés con la educación. En efecto, al examinar las razones específicas, se observa que aluden a la migración hacia otros trabajos vinculados con el campo educativo, especialmente en educación superior o la prosecución de estudios de perfeccionamiento o postgrado en el área educativa.

Lo anterior, implica la necesidad de revisar la lógica gerencialista que ha imperado en el sistema escolar chileno. Esta lógica difícilmente tendrá impacto en la permanencia en las escuelas pues no está orientada al fortalecimiento de la profesionalización docente. Ahora bien, el SDPD se ha caracterizado bajo una orientación más horizontal (RUFFINELLI, 2016), que incentiva que los docentes se mantengan trabajando como profesores de aula escolar, sin embargo, no contempla la posibilidad de distintas trayectorias asociadas al cumplimiento de diferentes funciones dentro del ámbito educativo. En efecto, y en consonancia con los hallazgos de Gaete et al. (2017), los docentes visualizan escasas facilidades para proseguir estudios de perfeccionamiento o postgrado que sean compatibles con el ejercicio de la docencia escolar. En tal sentido, será un desafío para las futuras políticas educativas establecer mecanismos e incentivos para los que abandonaron las aulas escolares, pero permanecen en el campo educativo. En suma, la profesionalización de la docencia y el fortalecimiento de las capacidades en las escuelas podría tener impacto no solo en reducir el abandono, sino también en volver a atraer a los que abandonaron.

También, es relevante que un grupo considerable de profesores refiere una falta de oportunidades laborales, lo que ha impedido su inserción estable en una institución escolar y que en la mayoría de los casos estudiados implicó que los docentes desistieran en la búsqueda de empleo y por consiguiente de ejercer como maestros en el sistema escolar. En este ámbito, los hallazgos del trabajo de Cabezas et al. (2017) señalan que en Chile los docentes buscan su primer trabajo principalmente utilizando redes de contacto generadas durante sus experiencias curriculares de prácticas profesionales o por redes de la universidad, además, esto estaría unido a un desconocimiento de las condiciones laborales del trabajo docente, como por ejemplo la proporción de horas no lectivas, o los beneficios adicionales que ofrecen las escuelas. Adicionalmente, Cabezas et al. (2011) señalan que solo el 58% de los directores de escuelas chilenas proporciona criterios de selección explícitos en los procesos de reclutamiento y búsqueda de nuevos profesores. En base a esta evidencia,

parece plausible pensar que algunos de los docentes pertenecientes a este estudio no han podido insertarse en la profesión por no conocer el mercado laboral docente, probablemente no tengan visibles o accesibles opciones laborales que se encuentran disponibles. En este sentido, parece urgente mejorar las condiciones en que ocurren los procesos de reclutamiento y selección de maestros, particularmente al considerar el déficit de profesores proyectado en el corto y mediano plazo a nivel nacional (CIAE, 2020).

Finalmente, es necesario mencionar que el abandono de la docencia escolar es una decisión compleja, que requiere de múltiples estudios, con distintos métodos. La presente investigación tiene como principal limitación el referirse exclusivamente a las percepciones de los profesores mediante un cuestionario individual, en el cual los sujetos podrían haber ajustado sus respuestas a lo que socialmente se considera más aceptable.

Contribuciones de los Autores

Problematización y Conceptualización: Díaz A y Zamora G; **Metodología:** Díaz A; **Análisis:** Díaz A; **Redacción:** Díaz A y Zamora G.

Referencias

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: resistiendo el “nuevo profesionalismo”. In: RUIZ, C.; REYES, L.; HERRERA, F. (eds.). **Privatización de lo público en el sistema escolar**. Chile y la agenda global de educación. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2018. p. 101-116.

ÁVALOS, B. La inserción profesional de los docentes. **Profesorado** – Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, v. 13, n. 1, p. 43-59, 2009.

ÁVALOS, B. La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. especial, p. 11-28, 2014. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

ÁVALOS, B.; REYES, L. **Historical development of teacher education in Chile: facts, policies and issues**. Bingley: Emerald Publishing, 2020.

ÁVALOS, B.; VALENZUELA, J. P. Education for all and attrition/retention of new teachers: a trajectory study in Chile. **International Journal of Educational Development**, Oxford, v. 49, p. 279-290, July 2016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>

BELLEI, C.; MUÑOZ, G. Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. **Journal of Educational Change**, Dordrecht, Aug. 2021. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>

BELLEI, C.; VALENZUELA, J. P. El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. In: ÁVALOS, B. (ed.). **Héroes o Villanos: La profesión docente en Chile**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2013. p. 175-205.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, Jan. 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BURKHAUSER, S. How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions? **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Washington, D. C., v. 39, n. 1, p. 126-145, Mar. 2017. <https://doi.org/10.3102/0162373716668028>

CABEZAS, V. et al. **Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos**. Santiago de Chile: FONIDE/Ministerio de Educación de Chile, 2011.

CABEZAS, V. et al. First job and the unequal distribution of primary school teachers: evidence for the case of Chile. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 64, p. 66-78, May 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.017>

CABEZAS, V.; HOCHSCHILD, H.; MEDEIROS, M. P. Los desafíos pendientes en la ejecución de la nueva política docente: ¿es suficiente con la ley? In: CARRASCO, A.; FLORES, L. (eds.). **De la reforma a la transformación**. Capacidades, innovaciones y regulaciones de la educación chilena. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2019. p. 29-67.

CARRASCO, A. **Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile**: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural. Santiago de Chile: Observatorio Cultural, 2013.

CHILE. Ministerio de Educación. **Ley n. 20.903, de 1° de abril de 2016**. Crea el Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016.

CIAE [CENTRO DE INVESTIGACIÓN AVANZADA EN EDUCACIÓN]. **Efectos de la legislación reciente sobre la matrícula en las carreras de Educación**. Santiago de Chile: Observatorio Formación Docente/ Universidad de Chile, 2020.

CORNEJO, R. Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 409-426, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>

COX, C.; MECKES, L.; BASCOPÉ, M. La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. **Revista Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 46-47, n. 205-245, 2010.

DARLING-HAMMOND, L. **Educación con calidad y equidad**: los dilemas del siglo XXI. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2012.

DÍAZ, A. Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 32, n. 3. p. 395-404, 2021a. <https://doi.org/10.5209/rced.70275>

DÍAZ, A. ¿Por qué permanecen los docentes principiantes en las escuelas chilenas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-18, 2021b. <https://doi.org/10.1590/198053147843>

DÍAZ, A. et al. Movilidad de profesores chilenos: Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 43, n. 172, p. 42-59, 2021. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172.59514>

DUPRIEZ, V.; DELVAUX, B.; LOTHAIRE, S. Teacher shortage and attrition: why do they leave? **British Educational Research Journal**, London, v. 42, n. 1, p. 21-39, June 2015. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>

GAETE, A. et al. Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 1, p. 123-138, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

GAIKHORST, L. et al. The challenges of beginning teachers in urban primary schools. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 40, n. 1, p. 46-61, Nov. 2016. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>

GALLANT, A.; RILEY, P. Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. **Teacher Development**, Oxfordshire, v. 18, n. 4, p. 562-580, Aug. 2014. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>

HANCOCK, C. B.; SCHERFF, L. Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. **Journal of Teacher Education**, Washington, D. C., v. 61, n. 4, p. 328-338, Nov. 2010. <https://doi.org/10.1177/0022487110372214>

HARFITT, G. J. From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 43, n. 1, p. 22-35, July 2014. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932333>

HARGREAVES, A.; BRAUN, H. **Data-driven improvement and accountability**. Boulder: National Education Policy Center, 2013.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **The fourth way**. The inspiring future for educational change. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

HEIKONEN, L. et al. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 45, n. 3, p. 250-266, Apr. 2016. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>

HENDRICKS, M. D. Towards an optimal teacher salary schedule: Designing base salary to attract and retain effective teachers. **Economics of Education Review**, Amsterdam, v. 47, p. 143-167, Aug. 2015. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.008>

HONG, J. Y. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Abingdon, v. 18, n. 4, p. 417-440, June 2012. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>

INGERSOLL, R. M. et al. **Seven trends: the transformation of the teaching force – updated October 2018**. Pennsylvania: CPRE Research Reports, 2018.

JOHNSON, S. M.; BIRKELAND, S. Pursuing a “sense of success”: new teachers explain their career decisions. **American Educational Research Journal**, Washington, D. C., v. 40, n. 3, p. 581-617, Jan. 2003. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>

KRAFT, M. A.; MARINELL, W. H.; SHEN-WEI YEE, D. School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: evidence from panel data. **American Educational Research Journal**, Washington, D. C., v. 53, n. 5, p. 1411-1449, Oct. 2016. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>

- LINDQVIST, P.; NORDÄNGER, U. K.; CARLSSON, R. Teacher attrition the first five years. A multifaceted image. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 40, p. 94-103, May 2014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- MEDINA, L. A casi dos años de la promulgación de la Ley 20.903: avances, tensiones y desafíos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. In: SÁNCHEZ, I. (ed.). **Ideas en Educación II: definiciones en tiempos de cambio**. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2018. p. 257-289.
- MEDINA, L.; SALAS, M. Hacia una trayectoria profesional docente sostenida. Aportes desde las mentorías revisitadas. In: SÁNCHEZ, I. (ed.). **Ideas en Educación III: evolución de una reforma**. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2021. p. 191-219.
- MINEDUC [MINISTERIO DE EDUCACIÓN]. **Minuta Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2016.
- MORGAN, M. et al. What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. **British Educational Research Journal**, London, v. 36, n. 2, p. 191-208, Jan. 2013. <https://doi.org/10.1080/01411920902780972>
- NGUYEN, T. D. et al. The correlates of teacher turnover: an updated and expanded meta-analysis of the literature. **Educational Research Review**, Amsterdam, v. 31, p. 1-17, Nov. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- OECD [ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES]. **Education in Chile, Reviews of National Policies for Education**. Paris: OECD Publishing, 2017.
- PAPAY, J. P. et al. The challenge of teacher retention in urban schools: evidence of variation from a cross-site analysis. **Educational Researcher**, Washington, D. C., v. 46, n. 8, p. 434-448, Oct. 2017. <https://doi.org/10.3102/0013189X17735812>
- ROTHMANN, S.; FOUCHÉ, E. School principal support, and teachers' work engagement and intention to leave: the role of psychological need satisfaction. In: COETZEE, M.; POTGIETER, I.; FERREIRA, N. (eds.). **Psychology of retention**. Cham: Springer, 2018. p. 137-156. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98920-4_7
- RUFFINELLI, A. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 4, p. 261-279, 2016. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- SALAS, M.; DÍAZ, A.; MEDINA, L. Mentorías en Chile. De la política diseñada a la puesta en acto. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 26, n. 89, p. 449-474, jun. 2021.
- STRUYVEN, K.; VANTHOURNOUT, G. Teachers' exit decisions: an investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 43, p. 37-45, Oct. 2014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- SUTCHER, L.; DARLING-HAMMOND, L.; CARVER-THOMAS, D. Understanding teacher shortages: an analysis of teacher supply and demand in the United States. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 27, p. 35, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- TIPLIC, D.; BRANDMO, C.; ELSTAD, E. Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 45, n. 4, p. 451-474, Mar. 2015. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION]. **The World needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals.** [S. l.]: Unesco Institute for Statistics, 2016. n. 39.

VALENZUELA, J. P.; LÓPEZ, I.; SEVILLA, A. **La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década:** aprendizajes para mejores políticas públicas. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2021.

ZAMORA, G.; MEZA, M.; COX, P. Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 46, n. 160, p. 29-46, Abr./Jun. 2018. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58607>

Sobre los Autores

ALESSANDRA DÍAZ SACCO es investigadora postdoctoral del Centro de investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación se relacionan con la movilidad de profesores en el sistema educativo, y la formación y desarrollo profesional docente.

GUILLERMO ZAMORA POBLETE es profesor asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación se relacionan con la interacción profesor y estudiantes en la educación secundaria; y también con la educación sobre la muerte.

Recibido: 31 dec. 2021

Aceptado: 18 feb. 2023