

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Deserción y (re)ingreso a la docencia de aula en Chile entre 2021-2022

Vanessa Orrego-Tapia

Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

*Recibido: 28 noviembre 2023 - Revisado: 11 de marzo 2024 - Aceptado: 09 de abril 2024*

---

### RESUMEN


---

Aunque las trayectorias docentes tienen un papel importante en la agenda gubernamental de educación y en la agenda investigativa, las diferentes publicaciones nacionales no han examinado el período post implementación de la Ley de Carrera Docente y la crisis por COVID-19 en el marco de la *puerta giratoria*, un fenómeno que se produce entre quienes desertan y (re)ingresan al aula y que ayuda a invisibilizar el déficit docente. Así, buscando aportar a esa reflexión, el objetivo fue examinar el abandono anticipado de la carrera y el (re)ingreso al aula de docentes entre 2021-2022, según la dependencia administrativa de los establecimientos educativos. Respecto a la metodología, el enfoque fue cuantitativo, el diseño descriptivo, la muestra fueron docentes de aula de la educación parvularia, básica y media en la educación regular y no jubilados y se usó estadística descriptiva sobre la Base de Cargo Docente. Los resultados evidencian una 9,1% de deserción y 11,5% de (re)ingreso, así como un menor efecto de la Ley de Carrera Docente, al menos durante el segundo año de la pandemia y hasta su entrada en régimen el 2025. Las conclusiones invitan a responder a este desafío con atracción a la carrera de pedagogía y retención de quienes ya ejercen la docencia, especialmente en grupos específicos como los docentes con más años de experiencia en establecimientos particulares subvencionados y quienes poseen título en educación entre los establecimientos municipales.

Palabras claves: Docente; política docente; pandemia; escasez de docentes; Chile.

---

\*Correspondencia: [Vanessa Orrego-Tapia](mailto:Vanessa.Orrego-Tapia@ucsc.cl) (V. Orrego-Tapia)

 <https://orcid.org/0000-0002-0977-2280> (vanessa.orrego.tapia@gmail.com).

## Attrition and (re)entry in the teaching workforce in Chile between 2021-2022

---

### ABSTRACT

---

Although teaching careers have a central role in the government educational agenda and in the research agenda, the different national studies have not yet examined the period after the implementation of the Teaching Career Law in Chile and the COVID-19 crisis to understand the revolving door, a phenomenon that occurs among those who left and those who (re)enter and that helps to make the teacher shortage invisible. Thus, seeking to contribute to this reflection, the objective was to examine attrition and (re)entry of teachers into the classroom between 2021-2022, by school dependency. In relation to methodology, the approach was quantitative, the design was descriptive, the sample consisted of in-service pre-school, primary and secondary education teachers in regular education; descriptive statistics were used on the Teaching Position Base. The results show a 9.1% attrition rate and 11.5% (re)entry rate, as well as a lower effect of the Teaching Career Law, at least during the second year of the pandemic and until its entry into force in 2025. The conclusions invite us to respond to this challenge by attracting teachers to the teaching career and retaining those who already teach, especially in specific groups such as teachers with more years of experience in private subsidized schools and those with a degree in education in municipal schools.

Keywords: Teachers; teacher policy; pandemic; teacher shortage; Chile.

---

### 1. Introducción

La preocupación por los docentes en Chile ocupa un espacio significativo en la agenda gubernamental de educación, sobre todo en relación con sus trayectorias laborales. Este concepto, según [Cols \(2008\)](#), corresponde a los recorridos posibles que toma la carrera de pedagogía desde la formación inicial, pasando por la elección del primer trabajo y la posterior movilidad laboral dentro o fuera del sistema escolar.

Esta preocupación se traduce concretamente en la promulgación de la Ley de Carrera Docente en 2017. Conocida como Política Docente, la Ley No 20.903 no solo aumentó en un 30% el salario y en un 35% las horas no lectivas, sino que también diseñó un programa de mentoría para los recién egresados, incentivó la formación continua a través de programas gratuitos y conformó cinco tramos de desarrollo profesional que permiten ir escalando en la profesión según los resultados de una evaluación docente realizada cada cuatro años y la experiencia profesional. Como política pública, dicha ley aplica únicamente para los docentes de establecimientos públicos y privados con financiamiento fiscal conocidos como municipales, Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y particulares subvencionados. Ahora bien, mientras los dos primeros ingresaron automáticamente, el último grupo lo está haciendo por cuotas anuales hasta el 2025.

Aunque más acotado, un fenómeno similar se observa en la agenda investigativa, donde se pueden encontrar, al menos, doce investigaciones que estudian la temática en Chile. [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#) examinan las trayectorias docentes entre 1999-2009; [Ávalos y Valenzuela \(2016\)](#) y [Fuenzalida et al. \(2014\)](#) lo hacen entre 2000-2008; [Rivero \(2015\)](#) se concentra en

el período 2007-2011, Falck (2015) entre 2004-2012 y López (2015) entre 2004-2013; mientras que el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015) analiza el año 2013-2014; Carrasco et al. (2017) y Carrasco et al. (2018) se focalizan entre 2007-2013; Díaz et al. (2021) entre 2007-2018; el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2021) entre 2004-2018 y Elige Educar (2022) entre 2004-2021. Lamentablemente, ninguna de esas investigaciones analiza los años posteriores a la implementación de la Ley de Carrera Docente o la crisis educativa por COVID-19 para entender el fenómeno de la *puerta giratoria* que se produce entre quienes desertan y quienes ingresan o reingresan a la profesión.

La única publicación nacional que analiza este fenómeno fue elaborada por el MINEDUC (2015) hace ya varios años. El estudio examinó interanualmente la deserción en los docentes de la educación inicial, básica y media no jubilados/as en 2013 y el ingreso de nuevos profesionales en 2014 por dependencia administrativa. Uno de sus principales resultados muestra que en el 2013 salieron del sistema escolar 14.760 docentes, pero en el 2014 ingresaron 17.783 equivalentes al 7% y al 8% de los docentes produciendo un evidente equilibrio numérico que ocultaba el abandono anticipado de la carrera docente y la irremediable pérdida de experiencia profesional en la medida en que los docentes con más años de experiencia eran reemplazados por docentes recién egresados.

Buscando retomar la reflexión iniciada por el MINEDUC (2015) y aportar evidencia para la comprensión de las trayectorias docentes en el marco la Política Nacional Docente y el COVID-19, el objetivo de esta investigación fue examinar el abandono anticipado de la carrera y (re)ingreso al aula de docentes entre 2021-2022, según la dependencia administrativa de los establecimientos educativos.

## 2. Antecedentes

Uno de los problemas públicos más apremiantes que enfrentan los tomadores de decisión de política educativa es el déficit docente entendido, según Podolsky et al. (2019), no solo como una diferencia entre oferta y demanda, sino como la posibilidad de dotar las salas de clases de un grupo de educadores y profesores estable que sea capaz de responder a las necesidades crecientes de los estudiantes, los apoderados y del país. Esta visión entiende que la deserción del aula o del sistema tiene las mismas consecuencias para las escuelas en términos de la eficiencia escolar, ya que cuando un docente se va también lo hace el conocimiento que posee sobre el currículo, estudiantes, apoderados y colegas (Ingersoll y Tran, 2023; Orrego, 2023b; Ronfeldt et al., 2013).

Lamentablemente, la deserción docente ha tendido a invisibilizarse dado el alto número de profesionales que ingresan al sistema escolar, particularmente al aula. Este movimiento se conoce como *puerta giratoria* y fue introducido inicialmente al estudio de las trayectorias docentes por Richard Ingersoll a principios de siglo y ha seguido vigente desde entonces (Ingersoll, 2003; Ingersoll y Tran, 2023). En su investigación, el autor encontró que 534.861 docentes ingresaron a trabajar en una escuela, pero al año siguiente 539.778 la dejaban. De esa forma, en 12 meses, más de un millón de docentes estaba en movimiento y ello representa el principal factor que explicaba e invisibilizaba el déficit en Estados Unidos (Ingersoll, 2003).

Tal como en USA, el déficit docente ha sido reconocido por el Ministerio de Educación como un tema alarmante en Chile y que requiere acciones inmediatas y urgentes (MINEDUC, 2021). En un marco de disminución anual promedio de 4% en los matriculados de las carreras de pedagogía entre 2005-2020 y después del aumento de los requisitos de ingreso a la carrera e incremento de las horas no lectivas gracias a la ley de Carrera Docente, Elige Educar (2019) proyectó que el déficit de docentes sería de a 26.273 profesionales al 2025. Como una forma de responder a este problema, la recomendación de los especialistas ha sido atenderlo no solo

desde la atracción de estudiantes a la formación inicial, sino también desde la retención de los profesionales que ya trabajan en el sistema escolar, mejorando sus condiciones laborales que, entre los novatos, incluyen los programas de mentoría (Ávalos y Valenzuela, 2016; Bacher-Hicks et al., 2023; Brandenburg et al., 2024; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017; Evans y Méndez, 2023; Ingersoll, 2001; Ingersoll y Tran, 2023; Kraft et al., 2020; Kraft et al., 2021; Orrego, 2023b; Shell et al., 2023; Strunk y Robinson, 2006; Weston et al., 2021).

La literatura internacional y nacional señala que existe entre un 6-9% de deserción docente del aula y del sistema escolar anual, aunque se evidencian variaciones entre los años observados (Ávalos y Valenzuela, 2016; Elige Educar, 2022; Fuenzalida et al., 2014; Ingersoll, 2003; Ingersoll y Tran, 2023; MINEDUC, 2015; Podolsky et al., 2019; Valenzuela y Sevilla 2013).

En Chile, el análisis de la temática muestra que el promedio de deserción entre 2004-2021 es de 9.4%, aunque el mismo valor oscila año a año llegando a su mínimo de 6.1% en 2020 y al máximo de 15.0% en 2010 (Elige Educar, 2022). Durante el mismo período, la dotación docente, es decir, todos los/as educadores/as y profesores/as ha crecido consistentemente, pasando de 170.261 en 2005 a 241.944 en 2018 y la principal razón de ella puede deberse al ingreso de nuevos docentes, equivalentes al 6.9% anual en el mismo período (CIAE, 2021). Así, el segundo valor invisibiliza fácilmente al primero, si bien no llega a compensarlo, como explica MINEDUC (2015).

Además de las variaciones interanuales, las tasas de deserción e ingreso cambian según las características de los docentes y del establecimiento. La combinación de ambos temas ha sido menos estudiado. De hecho, solo la investigación elaborada por el MINEDUC (2015) comparó quienes desertaron con quienes ingresaron en Chile entre 2013-2014. Por sexo, el estudio encontró que los hombres desertaron e ingresaron en una proporción levemente menor que las mujeres; mientras que por edad abandonan el aula quienes tienen más experiencia, al tiempo que, ingresaban docentes de menor edad y con importantes diferencias por dependencia, pues era el sector particular pagado quien más logró convocar a docentes de mayor edad al aula. En cambio, por título, en todas las dependencias, quienes más desertaron fueron quienes poseían un título en pedagogía, sin embargo, al ingresar fueron los establecimientos particulares pagados quienes más lograron convocarlos. Por tipo de contrato, el sistema municipal fue el que tuvo mayor estabilidad ante el recambio de docentes entre quienes tenían y no contrato indefinido, al tiempo que, entre los subvencionados quienes más desertaron e ingresaron estaban aquellos con contrato menos estable. En relación a las horas de contrato, tanto la deserción como el ingreso se concentró en quienes tenían menos de 30 horas semanales. Finalmente, por zona, fue en los establecimientos municipales donde salieron e ingresaron más docentes rurales.

Según Cabezas et al. (2013), en el análisis de esta dinámica es clave recordar que la demanda de docentes no solo depende de su oferta, sino también de otros factores como las políticas educativas, el papel del Estado como empleador y controlador y las características y regulaciones del propio mercado laboral. Es más, recuerda Vezub (2004), el concepto de trayectoria docente implica la articulación entre las acciones y decisiones individuales con el contexto en que ellas se producen. Esta mirada hace eco con la perspectiva organizacional propuesta por Ingersoll y Tran (2023) que busca colocar a la escuela en el centro del análisis, pues es ahí donde los docentes trabajan y la deserción ocurre. De hecho, es común que los movimientos entre escuelas sean asimétricos y las tasas de deserción desfavorezcan a los establecimientos públicos que atienden a la población más vulnerable socioeconómicamente y ubicados en zonas rurales. Además de sumar en esa posición a los docentes de mayor experiencia profesional y a quienes trabajan en educación básica (Bacher-Hicks et al., 2023; Evans y Méndez, 2023; Goldhaber y Theobald, 2022; Glassow, 2024).

En este contexto es clave entender el rol que podría tener la Política Nacional Docente en las trayectorias de sus profesionales. Por ejemplo, al crear incentivos económicos para trabajar en los establecimientos más vulnerables socioeconómicamente podría reducir el abandono temprano y aumentar el ingreso de docentes. Lo mismo podría suceder al equiparar las condiciones laborales de los educadores y profesores que trabajan en establecimientos municipales y particulares subvencionados, ya que antes de la ley dichas dependencias se regían por sistemas diferentes al estar los primeros amparados en el Estatuto Docente y los segundos en el Código Civil (Carrasco et al., 2018).

La crisis educativa por COVID-19 es otro factor contextual que podría influenciar las trayectorias docentes, porque modifica sus condiciones laborales en términos de los desafíos tecnológicos, balance vida-trabajo y del “sentido de éxito” sobre el proceso educativo, explican Kraft et al. (2020), Kraft et al. (2021) y Weston et al. (2021). Entre los más jóvenes, por ejemplo, esta dinámica les impuso demandas para las que no habían recibido formación inicial ni sobre la cual podrían haber usado su experiencia profesional (Kraft et al., 2021). Así, junto con las mujeres, ellos presentaron mayor vulnerabilidad a los problemas de salud mental, en parte, explicados por el desbalance vida-trabajo (Orrego, 2022; 2023a; 2023c). De hecho, una encuesta aplicada a docentes de escuelas públicas en Estados Unidos tras un año de pandemia y que habían desertado del sistema escolar mostró que el 44% de ellos lo había hecho por los efectos de la misma crisis, reportando alto estrés y un salario insuficiente para las demandas impuestas. La pandemia, concluye el estudio publicado por Diliberti et al. (2021), habría exacerbado las históricas precarias condiciones laborales de la profesión. Particularmente, durante su segundo año, enfatiza el análisis de Bacher-Hicks et al. (2023) y Goldhaber y Theobald (2022) realizados en Estados Unidos entre 2020-2022.

### 3. Metodología

El enfoque fue cuantitativo, el diseño descriptivo, el corte transversal y las fuentes secundarias, ya que esta combinación permite, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), describir un grupo de variables numéricas en grupos o subgrupos de personas que se recolectan en un tiempo único después de haber sido elaboradas previamente por otro grupo de especialistas.

La muestra fueron los docentes de educación inicial, básica y media que trabajaron en la educación regular entre 2021-2022 y no estaban en edad de jubilar. Así, es importante destacar que el análisis excluyó a docentes de la educación especial y de adultos, así como a aquellos que ya estaban en edad de jubilar legalmente según los criterios establecidos por el sistema previsional en Chile, es decir, los hombres que cumplieron 65 años y las mujeres sobre 60 años en el 2021 o 2022.

La técnica de análisis fue la estadística, la cual, a través del programa SPSS versión 25, incluyó el uso de frecuencias, porcentajes y tablas de contingencia. El análisis se aplicó sobre la Base de Cargo Docente del 2021 y 2022. Dicha base es desarrollada anualmente por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación en Chile como un levantamiento censal de libre acceso de los educadores y profesores de aula, directivos y personal con otras funciones que trabajaban en establecimientos escolares públicos y privados cada año de su publicación, es decir, aquellos que representan la dotación docente. A cada profesional, se le asigna un identificador número único que permite rastrearlos de un año a los siguientes y a él se asocia información demográfica y contractual, así como las características generales del establecimiento donde ellos se desempeñan durante el año puntual de la observación.

Algunas de las variables contenidas en la base de datos son la dependencia administrativa y zona en que se ubicaba el establecimiento, así como el sexo, título profesional y nivel

educativo donde trabajaba el docente al momento de la toma de datos. A la Base de Cargo Docente del año 2021 y del 2022, se sumó el nivel socioeconómico reportado por la base de datos del SIMCE del 2019, una evaluación estandarizada aplicada a los estudiantes también censalmente y difundida públicamente a nivel de establecimiento.

El proceso de investigación comenzó con la revisión de literatura que compone este artículo. En paralelo, se descargaron las bases de datos y se filtró la muestra de la presente investigación. Mientras las bases eran revisadas, se excluyeron las observaciones duplicadas. Esta situación ocurre en el caso de los docentes que trabajaban en dos o más escuelas, colegios y/o liceos del país. Según la recomendación de Carrasco et al. (2017), se conservó únicamente la observación donde se encontraba el mayor número de horas de contrato en 2021 o 2022. Si ambas observaciones eran iguales, se sumó la consideración de las horas en aula en el nivel educativo 1 y, si era necesario, las horas de aula en el nivel educativo 2. Si las tres variables resultaban idénticas, se dejó la selección al azar.

Después de este proceso, se procedió a recodificar dos variables: la edad y el tipo de contrato. La edad se recodificó en dos categorías – “30 años o menos” y “31 años o más” – con el objetivo de clarificar su lectura en una tabla de doble entrada. El tipo de contrato también fue recodificado en dos grupos para facilitar su lectura y comprensión tal como lo hizo el MINEDUC (2015), pues en la Base de Cargo Docente existen 22 códigos entre las dependencias. Las nuevas categorías fueron “indefinidos” y “no indefinidos”. Entre ambas categorías es importante señalar que la segunda cubre lo que típicamente se conoce como contrato a plazo fijo, contrato a honorarios y contrato por reemplazo para el docente de aula regular, pero también para el docente contratado con recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), por ejemplo.

Posteriormente, se sumó una variable que no viene definida a priori en las bases de datos, pero que puede construirse a partir de la información disponible. La variable indica el “estado de los docentes” en relación con seis categorías de análisis:

1. Permanencia: corresponde al docente que trabajó en el mismo establecimiento entre un año de observación ( $t$ ) y el siguiente ( $t+1$ ).
2. Rotación: concierne al docente que cambió de establecimiento entre ambas observaciones ( $t$  y  $t+1$ ).
3. Deserción del aula: cubre a los docentes que cambiaron su cargo principal desde la “docencia de aula” a un cargo en el “equipo directivo” u “otro cargo dentro del establecimiento” de un año ( $t$ ) al siguiente ( $t+1$ ).
4. Deserción del sistema: considera a los docentes que estaba en el año de observación ( $t$ ) en un establecimiento y ya no se encontraron en la base de datos al año siguiente de dicha observación ( $t+1$ ).
5. Ingreso al aula: responde a los docentes que no estaban en el sistema escolar el primer año de observación ( $t$ ), pero estaban al año siguiente ( $t+1$ ) y su cargo principal era la “docencia de aula”.
6. Reingreso al aula: implica a los docentes que estaban en el sistema escolar entre ambos años de observación ( $t$  y  $t+1$ ), pero solo el segundo año ( $t+1$ ) tenían como función principal la “docencia de aula”.

Finalmente, se procedió a aplicar las técnicas estadísticas señaladas previamente, se cerró la revisión de literatura y se redactó el presente artículo para poder dar cuenta de los resultados obtenidos centrándose, sobre todo, en profundizar las cuatro últimas categorías agrupadas en salientes y entrantes.

## 4. Resultados

### 4.1. Generales

Los resultados generales muestran que en el 2021 había 177.930 docentes de aula y, al año siguiente, este valor subió a 184.281. Entre ambos años académicos, el total de docentes es de 202.660, incluyendo los seis estados: permanencia, rotación, deserción del aula y del sistema, ingreso al aula y reingreso al aula.

Como se observa en la Tabla 1, el 72.2% de los docentes de aula permaneció en el mismo establecimiento y 6,5% rotó de establecimiento educativo entre 2021-2022; mientras que el 9,1% desertó, incluyendo a 7,5% que abandonó del sistema escolar y 1,5% que desertó del aula. Además, el 12,2% (re)ingreso en referencia al 11,5% que ingresó al sistema escolar y 0,7% que reingresó al aula en el mismo período.

**Tabla 1**

*Estado de los docentes entre 2021-22.*

Variable	Número	Porcentaje
Permanece	146.313	72.2%
Rota	13.238	6.5%
Deserta	18.379	9.1%
- Del aula	3.138	1.5%
- Del sistema escolar	15.241	7.5%
Ingresa al aula	23.405	11.5%
Reingresa al aula	1.325	0.7%
Total	202.660	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

En otras palabras, el 27,8% de las educadoras y profesores/as que tenía el país se encontraba en movimiento en los períodos académicos del 2021-2022, incluyendo a 18.379 docentes de aula que abandonaron tempranamente el aula o el sistema escolar y 24.730 docentes de aula que ingresan o reingresan al aula.

Al observar la tendencia general por dependencia administrativa en la Tabla 2, se evidencia que los establecimientos particulares subvencionados son quienes recibieron una proporción mayor de docentes en el 2022 en relación con quienes salieron del aula o del sistema el año 2021 (48.3% versus 51.2%). Sin embargo, mientras los establecimientos municipales mantienen un cierto equilibrio en sus porcentajes (32.8% versus 33.6%), los establecimientos particulares pagados y los SLEP exhiben una pérdida en su planta en relación con los salientes (13.7 versus 10,9% y 5,3% versus 4.3%).

### 4.2. Características por dependencia

La Tabla 3 muestra las diferencias por sexo y dependencia administrativa. Si bien los resultados que se aprecian no logra revertir la presencia histórica de una profesión preferentemente femenina, las diferencias por sexo muestran que, en todas las dependencias, los docentes hombres son quienes más entraron al aula que sus pares mujeres en contraste con la distribución de quienes salieron (71.8% versus 70,0% y 28.2% versus 30.0%). Esta dinámica es estadísticamente significativa entre los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados. En esta última, por ejemplo, la dotación de docentes mujeres disminuyó de

77.6% a 74.8% y la dotación de hombres aumentó de 22.4% a 25.1% considerando a quienes salen y entran, respectivamente.

**Tabla 2**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por dependencia administrativa entre 2021-2022.*

Dependencia administrativa	Salientes 2021		Entrantes 2022	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Municipal	6.036	32.8%	8.312	33.6%
SLEP	965	5.3%	1.070	4.3%
Part. Subvencionado	8.869	48.3%	12.655	51.2%
Part. Pagado	2.509	13.7%	2.693	10.9%
Total	18.379	100%	24.730	100%

Nota: Las diferencias son estadísticamente significativas ( $p = 0,000$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

**Tabla 3**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por sexo y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

Dependencia	Sexo	Salientes 2021	Entrantes 2022
Municipal	Mujeres	70.4%	69.2%
	Hombres	29.6%	30.8%
SLEP	Mujeres	70.2%	70.3%
	Hombres	29.8%	29.7%
Part. Subvencionado*	Mujeres	71.3%	69.6%
	Hombres	28.7%	30.4%
Part. Pagado**	Mujeres	77.6%	74.8%
	Hombres	22.4%	25.2%
Total***	Mujeres	71.8%	70.0%
	Hombres	28.2%	30.0%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,003$ ).

Nota\*\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,01$ ).

Nota\*\*\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,000$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

En relación a la edad, los resultados de la Tabla 4 indican que, en general, fueron los docentes mayores de 31 años quienes más salieron el 2021 (78.1%), pero quienes entraron no logran compensarlos (53.4%). Esta pérdida de experiencia es diferente entre las distintas dependencias y estadísticamente significativas en todas. Efectivamente, los mayores de 31 años que desertaron trabajaban principalmente en los SLEP (85.1%), seguidos de los particulares pagados (83.7%), los municipales (81.2%) y, finalmente, los particulares subvencionados (73.5%). Lamentablemente, aquellos que entran el 2022 por edad no logran compensar la experiencia de quienes se van en ninguna de las dependencias.



**Tabla 4**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por edad\_1 y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

<b>Dependencia</b>	<b>Edad_1</b>	<b>Salientes 2021</b>	<b>Entrantes 2022</b>
Municipal*	30 o menos	18.8%	41.2%
	31 o más	81.2%	58.8%
SLEP*	30 o menos	14.9%	38.5%
	31 o más	85.1%	61.5%
Part. Subvencionado*	30 o menos	26.5%	51.9%
	31 o más	73.5%	48.1%
Part. Pagado*	30 o menos	16.3%	41.6%
	31 o más	83.7%	58.4%
Total*	30 o menos	21.9%	46.6%
	31 o más	78.1%	53.4%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,000$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

La Tabla 5 reporta las diferencias por años de experiencia en el sistema escolar y aquí la pérdida de quienes son más experimentados se reitera de forma estadísticamente significativa para cada dependencia. Considerando a quienes salieron en el 2021, los valores parecen estar más o menos en equilibrio con aproximadamente un tercio entre los 0-4 años (34.6%), otro tercio entre los 5-15 años (37.3%) y un último tercio en los 16 o más años (28.1%). Empero, ello no sucede cuando entre quienes entraron el 2022, pues 71.6% corresponde a docentes entre 0-4 años de experiencia laboral. De hecho, entre los entrantes únicamente el 7.8% tiene entre 16 años o más, a pesar de que el 28.1% de ellos desertó.

Con relación a la dependencia administrativa, es interesante destacar los resultados obtenidos por los establecimientos particulares subvencionados, pues ellos atraeron más a los entrantes con menor experiencia, especialmente en contraste con los establecimientos particulares pagados: la diferencia entre ambas dependencias es del 10.2% entre quienes ingresaron con 0-4 años de experiencia al reportar un 65.8% y un 75.8%, respectivamente. Ahora bien, también es llamativo mencionar a los docentes con mayor experiencia. Aquí el promedio general es de 7.8%, pero entre los establecimientos SLEP el valor subió al 11.6%. En segunda posición estaban los municipales y particulares pagados con un 9.6% y 8.6%.

El análisis por nivel educativo (Tabla 6), muestra equilibrio entre quienes salieron y entraron entre 2021-2022, sobre todo en términos generales. Por ejemplo, mientras el 11.2% de quienes desertaron del aula o del sistema trabajó en la educación inicial, el 11.3% (re)ingresó al aula y en la educación técnico profesional los mismos valores eran de 9.2% y 8.8%. De hecho, entre las dependencias, las diferencias son de 1% o menores y, excepto por los particulares subvencionados, no son estadísticamente significativas.

**Tabla 5**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por años de experiencia y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

<b>Dependencia</b>	<b>Tipo de título</b>	<b>Salientes 2021</b>	<b>Entrantes 2022</b>
Municipal*	0-4 años	31.5%	67.6%
	5-15 años	33.6%	22.7%
	16 años o más	34.9%	9.6%
SLEP*	0-4 años	25.0%	68.1%
	5-15 años	37.5%	20.3%
	16 años o más	37.5%	11.6%
Part. Subvencionado*	0-4 años	39.7%	75.8%
	5-15 años	38.2%	18.2%
	16 años o más	22.1%	6.0%
Part. Pagado*	0-4 años	27.8%	65.8%
	5-15 años	43.1%	25.5%
	16 años o más	29.1%	8.6%
Total*	0-4 años	34.6%	71.6%
	5-15 años	37.3%	20.6%
	16 años o más	28.1%	7.8%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,000$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

**Tabla 6**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por nivel educativo y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

<b>Dependencia</b>	<b>Tipo de título</b>	<b>Salientes 2021</b>	<b>Entrantes 2022</b>
Municipal	Inicial	9.0%	9.6%
	Básica	61.5%	59.7%
	Media CH	18.5%	19.3%
	Media TP	11.0%	11.4%
SLEP	Inicial	9.2%	11.2%
	Básica	61.7%	60.1%
	Media CH	16.7%	16.6%
	Media TP	12.4%	12.1%
Part. Subvencionado*	Inicial	10.8%	10.7%
	Básica	54.0%	55.7%
	Media CH	25.0%	25.0%
	Media TP	10.2%	8.6%
Part. Pagado	Inicial	18.5%	19.3%
	Básica	54.0%	55.1%
	Media CH	27.3%	25.6%
	Media TP	0.1%	0.0%
Total	Inicial	11.2%	11.3%
	Básica	56.9%	57.2%
	Media CH	22.8%	22.8%
	Media TP	9.2%	8.8%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,001$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

Según título profesional (Tabla 7), los resultados retratan que todas las dependencias sufrieron una disminución estadísticamente significativa de los docentes titulados en educación, pues fueron quienes más abandonaron tempranamente el aula y menos (re)ingresaron (91.5% versus 88.2%). De hecho, en el (re)ingreso aumentaron aquellos sin título universitario (1.5% a 3.4%) o estaban titulados en otras áreas (7.0% a 8.3%). Entre las cuatro dependencias, la más perjudicada fueron los SLEP (91.8% versus 86.2%), pues aquí la diferencia es de 5.6% entre los titulados en educación salientes versus entrantes. Le siguen los municipales (91.1% versus 88.0%) y los particulares subvencionados (90.6% y 87.5%) con 3.1% y 3.0% de diferencia entre dichos estados.

**Tabla 7**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por tipo de título y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

Dependencia	Tipo de título	Salientes 2021	Entrantes 2022
Municipal*	En educación	91.1%	88.0%
	En otras áreas	7.6%	8.9%
	No titulado	1.4%	3.1%
SLEP*	En educación	91.8%	86.2%
	En otras áreas	7.5%	10.3%
	No titulado	0.7%	3.6%
Part. Subvencionado*	En educación	90.6%	87.5%
	En otras áreas	7.4%	8.4%
	No titulado	2.0%	4.1%
Part. Pagado*	En educación	95.7%	93.5%
	En otras áreas	3.6%	5.1%
	No titulado	0.7%	1.2%
Total*	En educación	91.5%	88.2%
	En otras áreas	7.0%	8.3%
	No titulado	1.5%	3.4%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,000$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

La Tabla 8 provee información de los docentes según el tipo de contrato laboral. Aquí la tendencia general evidencia que entre quienes desertaron aproximadamente la mitad tenía contrato indefinido (47.2%) y la otra mitad tenía un contrato no indefinido (52.8%). No obstante, entre los entrantes, el 88.5% lo hizo a través de un contrato menos estable. Aunque todas las dependencias tienden a tener más entrantes con contrato no indefinido de forma estadísticamente significativa los menos perjudicados son los docentes de establecimientos particulares pagados, pues aquí el 62.2% lo tenía en contraste con el 37.8% que (re)ingresaron con un contrato indefinido.

Según el número de horas de contrato (Tabla 9), la tendencia general muestra que el 47.9% de quienes desertaron tenían entre 40 y 44 horas de contrato, 26.5% tenían entre 32 y 39 horas y 25.5% tenían 31 horas o menos. Mientras que, entre quienes (re)ingresaron se produce un descenso de 5.6% de los primeros y un incremento de 5.4% de los terceros al alcanzar 31.1% y 42.5%, respectivamente. Al observar las diferencias por dependencia, se evidencia que la mayor disminución de entrantes con jornada escolar completa está entre los particulares pagados (32.0%) en contraposición con los SLEP (55.0%).

**Tabla 8**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por tipo de contrato y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

<b>Dependencia</b>	<b>Tipo de contrato</b>	<b>Salientes 2021</b>	<b>Entrantes 2022</b>
Municipal*	Indefinido	38.7%	9.3%
	No indefinido	61.3%	90.7%
SLEP*	Indefinido	49.9%	12.0%
	No indefinido	50.1%	98.0%
Part. Subvencionado*	Indefinido	46.6%	7.3%
	No indefinido	53.4%	92.7%
Part. Pagado*	Indefinido	68.3%	37.8%
	No indefinido	31.7%	62.2%
Total*	Indefinido	47.2%	11.5%
	No indefinido	52.8%	88.5%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,000$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

**Tabla 9**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por número de horas del contrato y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

<b>Dependencia</b>	<b>N° de horas de contrato</b>	<b>Salientes 2021</b>	<b>Entrantes 2022</b>
Municipal*	Hasta 31 horas	21.3%	27,9%
	32 a 39 horas	21.1%	20.4%
	40 a 44 horas	57.6%	51,7%
SLEP**	Hasta 31 horas	18.7%	25,0%
	32 a 39 horas	22.1%	20.0%
	40 a 44 horas	59.3%	55,0%
Part. Subvencionado*	Hasta 31 horas	27.6%	33.0%
	32 a 39 horas	29.1%	29.5%
	40 a 44 horas	43.3%	37,5%
Part. Pagado***	Hasta 31 horas	31.1%	34.4%
	32 a 39 horas	32.2%	33.6%
	40 a 44 horas	36.7%	32,0%
Total*	Hasta 31 horas	25.5%	31,0%
	32 a 39 horas	26.5%	26.5%
	40 a 44 horas	47.9%	42,5%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,000$ ).

Nota\*\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,002$ ).

Nota\*\*\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,001$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

Respecto al nivel socioeconómico, los resultados se muestran en la Tabla 10. Además de la evidente agrupación de los establecimientos particulares pagados en los niveles socioeconómicos medio-alto y alto, los resultados muestran cierto equilibrio, excepto en el nivel socioeconómico bajo y medio, donde el 8.9% o el 31.0% de la dotación salió y el 10.0% o el 32.4% entró, respectivamente. Además de los totales, las diferencias fueron estadísticamente significativamente únicamente entre los particulares subvencionados, donde ingresaron más docentes en los niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo que entre los salientes (4.4% versus 3.2% y 25.2% versus 24.9%).

**Tabla 10**

*Docentes que desertan y (re)ingresan por nivel socioeconómico y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

<b>Dependencia</b>	<b>Nivel socioeconómico</b>	<b>Salientes 2021</b>	<b>Entrantes 2022</b>
Municipal	Bajo	21.5%	23.0%
	Medio-bajo	49.3%	48.8%
	Medio	25.2%	24.1%
	Medio-alto	4.0%	4.1%
	Alto	-	-
SLEP	Bajo	12.5%	15.9%
	Medio-bajo	55.1%	56.1%
	Medio	31.0%	26.3%
	Medio-alto	1.4%	1.7%
	Alto	-	-
Part. Subvencionado*	Bajo	3.2%	4.4%
	Medio-bajo	24.9%	25.2%
	Medio	44.2%	44.7%
	Medio-alto	27.5%	25.6%
	Alto	0.2%	0.1%
Part. Pagado	Bajo	-	-
	Medio-bajo	-	-
	Medio	-	-
	Medio-alto	1.8%	1.2%
	Alto	98.2%	98.8%
Total*	Bajo	8.9%	10.2%
	Medio-bajo	30.3%	30.9%
	Medio	31.0%	32.1%
	Medio-alto	15.0%	14.9%
	Alto	14.8%	11.7%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,000$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

Finalmente, está la zona urbana y rural (Tabla 11). Una distribución que no es equitativa por dependencia, pues históricamente ella se ha concentrado en los establecimientos públicos. Así, no extrañan los valores obtenidos por los particulares subvencionados o pagados en esta investigación. Con eso en mente, es interesante destacar de todas maneras los resultados obtenidos por los establecimientos municipales y SLEP, pues ambos perdieron dotación urbana en el 2022. Dicha pérdida fue mayor entre los SLEP: mientras el 84.6% de sus docentes urbanos dejó el aula o el sistema escolar el 2021, un 81.6% ingresó o reingresó a la misma al año 2022. Por el contrario, la zona rural pasó de 15.4% a 18.1% en el mismo período.

**Tabla 11***Docentes que desertan y (re)ingresan por zona y dependencia administrativa entre 2021-2022.*

Dependencia	Zona	Salientes 2021	Entrantes 2022
Municipal*	Urbano	77.9%	76.3%
	Rural	22.1%	23.7%
SLEP*	Urbano	84.6%	81.6%
	Rural	15.4%	18.4%
Part. Subvencionado	Urbano	94.5%	94.0%
	Rural	5.9%	6,0%
Part. Pagado	Urbano	99.2%	98.8%
	Rural	0.8%	1.2%
Total***	Urbano	89.2%	88.0%
	Rural	10.8%	12,0%

Nota\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,01$ ).

Nota\*\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,042$ ).

Nota\*\*\*: Las diferencias son significativas estadísticamente ( $p = 0,000$ ).

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente 2021-2022.

## 5. Discusión

Al revisar las características de quienes salieron y entraron solo un par de resultados reiteran aquellos hallados por el [MINEDUC \(2015\)](#) lo que probablemente da cuenta del nuevo contexto en que los sujetos tomaron esas decisiones. Uno de esos resultados es la dependencia, pues los establecimientos particulares pagados siguen sin poder compensar a los salientes con los entrantes. La tendencia también se reitera por tipo de título, ya que desertaron más docentes titulados en educación que aquellos que ingresaron en todas las dependencias. Sin embargo, no sucede lo mismo por edad o tipo y horas de contrato. En efecto, la deserción implica ahora la pérdida de docentes de mayor edad por el ingreso de otros más jóvenes y son los establecimientos SLEP quien más logran convocar a los primeros, seguidos de los municipales particulares pagados y los municipales; mientras que los establecimientos subvencionados están en última posición. En cambio, entre 2013-2014 eran los establecimientos particulares pagados quienes habían tomado la delantera.

Esta dinámica podría reflejar el impacto de la Política Nacional Docente, siempre y cuando se recuerde que los establecimientos subvencionados, al momento del análisis, estaban aún ingresando por cuotas anuales hasta el 2025. Así, los establecimientos públicos ya cubiertos por la ley podrían ser competitivos respecto a los establecimientos particulares pagados, pero sus efectos aún no cubren completamente a todos los particulares subvencionados. El efecto de la ley de Carrera Docente también podría estar presente entre los resultados por nivel socioeconómico, pues, tal como hipotetizó [Carrasco et al. \(2018\)](#), los establecimientos públicos son quienes más logran convocar a docentes que entraron el 2022, sobre todo los particulares subvencionados.

Empero, la dinámica estudiada inicialmente por [MINEDUC \(2015\)](#) a favor de los establecimientos públicos no se replica entre los resultados por años de experiencia profesional ni título, porque son los particulares pagados quienes más logran atraer a los docentes sobre los 5 años de experiencia y con título en educación. Este fenómeno podría explicarse en el tipo de contrato, ya que los establecimientos particulares pagados también son quienes más lograron convocar a docentes con contratos indefinidos. Un tipo de contrato que es difícil de

adquirir en el sistema público, pues los docentes requieren tres contratos a plazo fijo continuos o cuatro discontinuos y un mínimo de 20 horas cronológicas semanales para adquirir la titularidad, según la Ley 19.648 fijada en 1999 y actualizada el 2021 para poder cubrir a los SLEP y al personal que trabaja fuera de aula.

En vista de lo anterior, el efecto de la Política Nacional Docente podría ser menos de lo esperado, al menos durante el segundo año de la crisis educativa por COVID-19 y hasta que entre completamente en régimen el 2025.

En cambio, el efecto de la pandemia se observa probablemente en las horas de contrato, específicamente en el abandono temprano entre los docentes que trabajan jornada completa. En contra de los resultados indicados previamente por el MINEDUC (2015), entre 2021-2022 la mitad de los salientes trabajaron entre 40-44 horas semanales, aunque probablemente ese número de horas de trabajo en el día a día finalmente fue mayor generando un desbalance vida-trabajo que la literatura ha asociado a los problemas de salud mental como el estrés (Orrego, 2022; 2023a; 2023c) y, claro, también con la decisión de desertar (Diliberti et al., 2021), especialmente durante el segundo año de la crisis educativa por el COVID-19 (Bacher-Hicks et al., 2023; Goldhaber y Theobald, 2022).

## 6. Conclusión

La presente investigación ha examinado, tal como ha indicado su objetivo, el abandono anticipado de la carrera docente y el (re)ingreso al aula de educadores y profesores entre 2021-2022, según la dependencia del establecimiento educativo. Como otras investigaciones (Ávalos y Valenzuela, 2016; Elige Educar, 2022; Fuenzalida et al., 2014; Ingersoll, 2003; MINEDUC, 2015; Podolsky et al., 2019; Valenzuela y Sevilla 2013), el estudio mostró que el 9,1% de los docentes desertó entre 2021-2022 y que un 11.5% ingresó y 0.7% reingreso produciendo, tal como lo mencionaron el Ingersoll (2003), Ingersoll y Tran (2023) y MINEDUC (2015), un equilibrio numérico que ayuda a invisibilizar el déficit docente.

Un punto que se reafirma con estos resultados es que la atracción a la carrera no es suficiente para responder al déficit, especialmente cuando se considera a grupos específicos como aquellos con 5 o más años de experiencia en los establecimientos particulares subvencionados o quienes poseen un título en educación entre establecimientos municipales. Como explica Podolsky et al. (2019), es esencial invertir en un sistema de desarrollo profesional comprensivo para preparar y retener a docentes competentes y comprometidos con el aula para carreras docentes de largo plazo. Este trabajo empieza, entre los novatos, con programas de mentoría y, entre todos los docentes, con mejoras en sus condiciones laborales como el aumento de las horas no lectivas, generación de instancias de trabajo colaborativo, acompañamiento en el aula y fortalecimiento del liderazgo directivo (Ávalos y Valenzuela, 2016; Bacher-Hicks et al., 2023; Brandenburg et al., 2024; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017; Evans y Méndez, 2023; Ingersoll, 2001; Ingersoll y Tran, 2023; Kraft et al., 2020; Kraft et al., 2021; Orrego, 2023b; Shell et al., 2023; Strunk y Robinson, 2006; Weston et al., 2021). La ley de Carrera Docente podría ayudar a varios de esos elementos en el momento en que, por ejemplo, fija cinco tramos de desarrollo profesional docente y aumenta la proporción de horas no lectivas. Sin embargo, hay que esperar que la ley esté completamente en régimen para poder revisar sus efectos sobre el déficit.

Por último, están las limitaciones y las proyecciones para investigaciones futuras. Respecto a lo primero, están los datos provistos por la base de datos utilizada o, más bien, la información que no entregan. Nguyen et al. (2019) sistematiza los tipos de datos que pueden y deberían usarse en los estudios que tocan el tema y aquí solo se pudieron atender los tres primeros: 1) características sociodemográficas del docente como su sexo, edad o experiencia

profesional; 2) calificaciones de los docentes incluyendo títulos profesionales; 3) características de los establecimientos como su dependencia y zona; 4) recursos de las escuelas como el coeficiente técnico y el gasto por alumno; 5) características de los estudiantes como su composición étnica y su desempeño académico; 6) políticas de accountability incluyendo la evaluación y salario docente; y 8) liderazgo educativo. Como bien explican Carver-Thomas y Darling-Hammond (2017) y Shell et al. (2023), esta última variable promueve y facilita factores que intervienen en las condiciones laborales y de enseñanza de los docentes como son el acompañamiento técnico-pedagógico o el incentivo al trabajo colaborativo y la innovación, particularmente crítica durante la pandemia (Pascual et al., 2024). Lamentablemente, mucha de esa información no existe de forma cuantitativa o no se encontraba debidamente actualizada producto de la pandemia, ya que durante los dos primeros años no pudieron ser aplicadas las evaluaciones estandarizadas a estudiantes y docentes y el 2022 fueron voluntarias.

En relación a las proyecciones, se sugiere la realización de análisis longitudinales tanto para seguir a la Ley de Carrera Docente hasta su entrada en régimen como para rastrear a los docentes a lo largo de su vida personal y profesional. Es claro que el contexto cambia, pero también lo hacen las decisiones que se ven influenciados por su contexto. Borman y Dowling (2008), Orrego (2023b) y Simon y Johnson (2015) son algunos de los autores que afirman esta premisa recordando que el análisis interanual, aunque significativo, no permite capturar completamente la dinámica de las trayectorias docentes e identificar las tendencias entre las variables. Otra sugerencia es atender a quienes rotan no solo pensando en que forman parte de la puerta giratoria, sino también porque, si bien rotadores y desertores tienen el mismo efecto sobre la eficacia escolar en las escuelas, sus decisiones son probablemente diferentes e igualmente importantes de conocer (Ingersoll, 2001; Nguyen, 2020; Orrego, 2023b).

## Referencias

- Ávalos, B., y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>.
- Bacher-Hicks, A., Chi, O. y Orellana, A. (2023). Two years later: how COVID-19 has shaped the teacher workforce. *Educational Research*, 52(4), 219-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X231153659>.
- Borman, G. y Dowling, N. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>.
- Brandenburg, R., Larsen, E., Simpson, A. Sallis, R. y Tràn, D. (2024). 'I left the teaching profession... and this is what I am doing now': a national study of teacher attrition. *The Australian Educational Researcher*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00697-1>.
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V. Zarhi, M. (2013). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos. Proyecto FONIDE N° FS511082- 2010*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Veronica-Cabezas-PUC-511082.pdf>.
- Carrasco, D., Godoy, M. y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile. Quiénes son y cuáles es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *MidEvidencias*, 11, 1-7. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/MidEvidencias-N11.pdf>.



- Carrasco, D., Manzi, J. y Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo?. *Temas de la Agenda Pública*, 13(105), 1-20. <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/trayectorias-laborales-de-los-docentes/>.
- Carver-Thomas, D. y Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover. Why it matters and what we can do about it*. Palo Alto: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report>.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE] (9 de abril, 2021). *El 20% de profesores se retira en los primeros 5 años de vida laboral y las especialidades más críticas son educación parvularia y media*. Santiago de Chile, CIAE.
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria. Ciclo de desarrollo profesional de directores*. Bogotá: INFED.
- Díaz, A., López, D., Salas, M. y Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*, 43(172), 42-59. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2021.172.59514>.
- Diliberti, M., Schwartz, H. y Grant, D. (2021). *Stress topped the reasons why public-school teachers quit, even before COVID-19*. Santa Mónica: Rand Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RRA1121-2.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1121-2.html).
- Elige Educar (2019). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Santiago de Chile, Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/11/resumen-ejecutivo-anaxlisis-y-proyeccioxxn-dotacioxxn-docente-en-chile-ee2019.pdf>.
- Elige Educar (2022). *Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente*. Santiago de Chile, Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/11/resumen-ejecutivo-estudio-retencioxxn-rotacioxxn-salidas-de-aula-y-reincorporacioxxn-docente.pdf>.
- Evans, D. y Mendez, A. (2023). How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. *Economics of Education Review*, 95, 102430. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102430>.
- Falck, D. (2015). *Movilidad docente en Chile: Una mirada longitudinal 2004-2012*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18561/E15-0019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Fuenzalida, D., Ávalos, B., Valenzuela, J. P., Acuña, F (2014). *Trayectorias docentes: Ejercicio profesional y abandono*. Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago. Chile.
- Glassow, L. N. (2024). Inequitable teacher turnover and performance-based appraisal: a global trend? *Journal of Education Policy*, 39(2), 276-302. <https://dx.doi.org/10.1080/02680939.2023.2189753>.
- Goldhaber, D. y Theobald, R. (2022). Teacher attrition and mobility in the pandemic. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(10), 1-6. <https://doi.org/10.3102/01623737221139285>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. México, McGraw-Hill Education.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Education Research Journal*, 38, 499-534. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038003499>.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. <https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/Shortage-RMI-09-2003.pdf>.

- Ingersoll, R. y Tran, H. (2023). Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: an organizational analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(2) 396-431. <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>.
- López, I. (2015). *Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile* [Tesis para optar a magister en economía, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137123>.
- Kraft, M., Donaldson, M. y Simon, N. (2021). *Teacher retention in public schools. A review of the research*. Nueva York: Upbeat. [https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/2914128/Upbeat\\_Literature%20Review%202.0\\_February%202021.pdf](https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/2914128/Upbeat_Literature%20Review%202.0_February%202021.pdf).
- Kraft, M., Simon, N. y Lyon, M. (2020). *Sustaining a sense of success: The importance of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic*. Annenberg: Brown University. <https://scholar.harvard.edu/mkraft/publications/sustaining-sense-success-importance-teacher-working-conditions-during-covid-19>.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. Santiago de Chile, MINEDUC. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final\\_enero2015.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_enero2015.pdf).
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2021). *Mesa para la atracción de jóvenes a la carrera de pedagogía*. Santiago de Chile, Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacion-superior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2021/01/MESA-ATRACCION-CARRERAS-PEDAGOGIA-VF.pdf>.
- Nguyen, T. (2020). Teacher attrition and retention in Kansas: A case study of geographically rural states with persistent teacher shortages. *Online Journal of Rural Research & Policy*, 15(1). <https://doi.org/10.4148/1936-0487.1100>.
- Nguyen, T., Pham, L. Springer, M. y Crouch, M. (2019). *The factors of teacher attrition and retention: An updated and expanded meta-analysis of the literature*. Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/cdf3-4555>.
- Orrego, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 12-29. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>.
- Orrego, V. (2023a). Covid-19 y salud mental docente: diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador/a. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 587-609. <https://orcid.org/0000-0002-0977-2280>.
- Orrego, V. (2023b). Rotación y deserción docente en Chile: ¿por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla? *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 267–281. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1395>.
- Orrego, V. (2023c). Salud mental docente tras dos años de pandemia por COVID-19. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 127-141. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1689>.
- Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M. e Iturrieta, C. (2024). Navegando la adversidad y la oportunidad. Liderazgo escolar en tiempos de crisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 87–102. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.005>.
- Podolsky, A, Kini, T., Darling-Hammond, L. y Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722>.

- Rivero, M. del R. (2015). The link of teacher career paths on the distribution of high qualified teachers: a Chilean case study. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(73), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1710>.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>.
- Simon, N. y Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do? *Teachers College Record*, 117(3), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811511700305>.
- Shell, D., Carletta, S. y White, H. (2023). Principal characteristics' effect on teacher retention: A systematic review. *Educational Research and Reviews*, 18(6), 104-113. <https://doi.org/10.5897/ERR2023.4318>.
- Strunk, K. y Robinson, J. (2006). Oh, won't you stay: a multilevel analysis of the difficulties in retaining qualified teachers. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 65–94. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje8104\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327930pje8104_4).
- Valenzuela, J. P. y Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. Proyecto N° 1120740. Santiago de Chile: Fondo Nacional de la Ciencia y Tecnología [FONDECYT].
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE*, 22, 3-12.
- Weston, D., Hindley, B. y Cunningham, M. (2021). *A culture of improvement. Reviewing the research on teacher working conditions*. Londres: Teacher Development Trust. <https://tdtrust.org/coi/>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).