

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Retención, rotación y deserción docente durante la pandemia por COVID-19

Vanessa Orrego Tapia
Universidad Diego Portales, Chile


Recibido: 14 de diciembre 2024 - Revisado: 10 de febrero 2025 - Aceptado: 24 de febrero 2025

RESUMEN

Los sistemas educativos enfrentan desafíos en retención, rotación y deserción docente en la población docente general, pero particularmente entre los y las docentes que son novatos/as o recién egresados. Esperando aportar al debate en el marco del COVID-19, la investigación tuvo por objetivo determinar la magnitud y evolución de la retención, rotación y deserción antes y durante la pandemia entre docentes y novatos/as en Chile. Con diseño de cohortes, la muestra fueron los profesores/as de educación primaria y secundaria entre 2016-2024, excluyendo a aquellos que estaban legalmente jubilados/as. Los resultados indican aumento de la retención postpandemia y disminución de la rotación y deserción, especialmente en el primer año de la crisis educativa por COVID-19. Este efecto perdura por tres ciclos educativos entre la generación que ingresó a la docencia en 2020. Las conclusiones destacan la urgencia de estudiar la temática comprensivamente con metodologías mixtas y diseños longitudinales orientados a mirar la crisis por COVID-19 como una oportunidad para aprender sobre las condiciones que ayudaron a la retención docente en la población general y entre los y las docentes novatos/as.

Palabras Claves: Retención; docentes; pandemia; educación a distancia; Chile.

*Correspondencia: [Vanessa Orrego](mailto:Vanessa.Orrego@udp.cl) (V. Orrego)

 <https://orcid.org/0000-0002-0977-2280> (Vanessa.orrego@mail.udp.cl).

Teacher retention, turnover and attrition during the COVID-19 pandemic

ABSTRACT

Educational systems face challenges in teacher retention, turnover and attrition in the general teaching population, but particularly among teachers who have recently graduated. Hoping to contribute to the debate in the context of COVID-19, the research aimed to determine the magnitude and evolution of teacher retention, turnover, and attrition before and during the pandemic among teachers and new teachers in Chile. Using a cohort design, the sample consisted of primary and secondary school teachers between 2016 and 2024, excluding those who were legally retired. The results show an increase in retention after the pandemic and a decrease in turnover and attrition, especially in the first year of the educational crisis due to COVID-19. This effect persists for three educational cycles among the generation entering the teaching profession in 2020. The conclusions highlight the urgency of studying the topic comprehensively, with mixed methods and longitudinal designs, with the aim of considering the COVID-19 crisis as an opportunity to learn about the conditions that contributed to teacher retention in the general population and among novice teachers.

Keywords: Teacher retention; pandemic; distance education; Chile.

1. Introducción

La meta de los sistemas educativos es proveer una educación de calidad para cada estudiante y para conseguirlo es esencial contar con un número suficiente de profesores/as en las aulas o, en otras palabras, atender el déficit docente que sucede cuando la demanda es más grande que la oferta. Un desequilibrio que puede ocurrir no solo al aumentar la matrícula de estudiantes, reducir su número por sala de clases o incrementar la tasa de docentes jubilados/as, sino que, sobre todo, cuando los y las docentes desertan del aula en respuesta, principalmente, a precarias condicionales laborales que repercuten, incluso, en la satisfacción con el trabajo, el estrés laboral y la percepción de sobrecarga laboral (Elige Educar, 2018; Gaete et al., 2017; Ingersoll y Tran, 2023; Podolsky et al., 2019).

Una complejidad a la que, a nivel de escuela, se suma la rotación o el cambio de establecimiento educativo de un año escolar al siguiente, ya que ambos perjudican la eficiencia educativa y financiera de los establecimientos debido a la pérdida del conocimiento y experiencia de los docentes que se van y la reactivación de los procesos de selección e inducción entre aquellos que llegan a cubrir las vacantes (Nguyen, 2020; Orrego, 2023b). En el otro extremo de la rotación y deserción se encuentra la retención entendida como aquellos profesionales que se quedan en el mismo establecimiento educativo entre un año y el siguiente.

La literatura ha destacado la urgencia de estos temas debido a las altas tasas de rotación y deserción reportadas en todo el mundo. En Chile y Estados Unidos, por ejemplo, se indica que aproximadamente un 7%-10% de los docentes rota y otro 6%-9% deserta, aunque las tendencias más críticas encontradas por los especialistas están en los novatos/as o recién egresados y, sobre todo, tras su primer año de ejercicio profesional (Elige Educar, 2022b; Kraft et al., 2016; MINEDUC, 2015; Podolsky et al., 2019; Valenzuela y Sevilla, 2013). Elige Educar

(2022b), entre otros, estimó que la rotación en los novatos/as en Chile era, en promedio, de 26,7% versus el 11,1% del resto de la dotación docente entre los años 2004-2022. La deserción, en cambio, era de 9,5% en la dotación general versus el 21,1% de los novatos/as en su primer año para posteriormente disminuir a 6,5% al segundo año y 3% a partir del tercer año de experiencia. Un descenso a lo largo del tiempo que también encontraron [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#) y [Carrasco et al. \(2017\)](#).

Entre los y las docentes novatos/as, los desafíos en las condiciones laborales que explicarían este fenómeno incluirían salarios más bajos, contratos laborales más inestables y/o con menor número de horas de aula y recursos pedagógicos más limitados que aquellos que poseen los docentes con más años de experiencia. Además, los y las novatos/as recibirían menos retroalimentación y/o apoyo desde sus superiores. Por eso es clave desarrollar programas de inducción o mentoría, ya que les entregan las herramientas pedagógicas y sociales que necesitarían para contar con más herramientas técnico-pedagógicas y, enfrentar la brecha entre las expectativas que tienen al momento de titularse y la realidad de su ejercicio profesional una vez dentro del aula ([Borman y Dowling, 2008](#); [Díaz et al., 2021](#); [Díaz y Zamora, 2023](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#)).

Como explica [Tompkins \(2023\)](#), la edad o la experiencia no pueden ser controladas, pero sí pueden generarse programas de mentoría que respondan a las necesidades de los y las docentes novatos/as considerando instancias de retroalimentación y consulta para intercambiar ideas, perspectivas, prácticas y evaluaciones sobre la enseñanza, siempre que se cuide que los mismos programas no aumenten su carga laboral.

Además, es esencial complementar estos programas de mentoría con otras iniciativas que apunten al mejoramiento de sus remuneraciones, el aumento de sus horas lectivas y no lectivas o el incremento en la oferta de formación continua, tal como lo hace hoy la Política Nacional Docente en Chile, la cual ha ayudado, al menos en parte, a atender este déficit en grupos específicos de profesionales como son los docentes de establecimientos públicos y subvencionados ([Orrego, 2023b](#)).

En medio de este escenario, se encuentra la crisis educativa vinculada a la pandemia por COVID-19, la cual podría haber aumentado las tasas de rotación y deserción debido al empeoramiento de las condiciones laborales de todos los docentes Autores como [Cervantes \(2021\)](#), [Educación 2020 \(2021\)](#), [Educar Chile \(2023\)](#), [Elige Educar et al. \(2021\)](#), [Lizana y Vega-Fernández \(2021\)](#), [Pascual et al. \(2024\)](#) y [Salas et al. \(2020\)](#) han retratado el aumento de la carga laboral, del desbalance entre vida personal y trabajo y del aumento de las demandas de los apoderados, así como ausencia de condiciones ergonómicas para trabajar a distancia y de aumentos salariales para responder al gasto de bolsillo que generó, entre otros, la demanda por el acceso y conectividad desde el hogar.

Como explican [Devers et al. \(2024\)](#), la pandemia sirvió como un impulsor que intensificó las históricas precarizadas condiciones laborales de la profesión incluyendo, según [Díaz y Zamora \(2023\)](#), factores como la carga de trabajo, el sueldo, la jornada laboral o el comportamiento de los estudiantes. De hecho, es común que los problemas de salud mental se agravasen durante la crisis educativa debido al desequilibrio entre las demandas y los recursos de los y las profesores/as para hacerles frente ([Cervantes, 2021](#); [Lizana y Vega-Fernández, 2021](#); [Orrego, 2022](#); [2023c](#)).

Ahora bien, según los especialistas, la tendencia hacia el aumento de las tasas de rotación y deserción como consecuencia de la crisis educativa por COVID-19 comienza en el segundo año de la pandemia, pues durante el 2020 el patrón de ambas se mantuvo estable a los datos reportados pre-pandemia ([Bacher-Hicks et al., 2023](#); [Lipscomb et al., 2022](#)) o disminuyó ([Bastian y Fulle, 2023](#); [Bleiberg y Kraft, 2023](#); [Goldhaber y Theobald, 2022](#); [2023](#)).

Bacher-Hicks et al. (2023), por ejemplo, reportaron que, en Massachusetts, Estados Unidos durante el primer año de la crisis por el coronavirus la rotación y deserción se mantuvieron casi sin variaciones, pero esa tendencia se rompió al segundo año donde la rotación aumentó desde 15,0% al 17,5% y la deserción desde 8,2% al 9,4%.

Por el contrario, Bastian y Fuller (2023) encontraron, analizando datos de Carolina del Norte, también en Estados Unidos y entre 2016-2022, que la deserción el primer año del COVID-19 disminuyó. Entre 2016-2019, la rotación fue de 8,4% y la deserción fluctuó entre 11,2%-11,5%. Sin embargo, al primer año de la crisis los valores llegaron al 7,1% y 9,8%, respectivamente, para luego aumentar a 10,1% y 15,6% entre los ciclos escolares 2021-2022. En el caso de Goldhaber y Theobald (2022), la rotación entre el primer y el segundo año de la crisis en Washington, Estados Unidos cambió desde 6,9% a 7,8% y la deserción lo hizo desde 8,4% a 10,0%. Los últimos autores también demostraron que existía una relación positiva entre rotación y deserción y las dificultades para contratar a una dotación docente en su reemplazo. En otras palabras, a mayor rotación o deserción, mayores eran las dificultades para llenar las nuevas vacantes que se generaban produciendo un círculo vicioso.

Entre ambas posiciones de la investigación, vuelven a destacar las mayores tasas de rotación y deserción encontradas por los especialistas para los docentes recién egresados (Bacher-Hicks et al., 2023; Bastian y Fuller, 2023; Goldhaber y Theobald, 2023; Lipscomb et al., 2022). El análisis de Bastian y Fuller (2023) ilustra claramente esta idea: la deserción de este grupo antes de la pandemia era de 14,8%, pero tras los dos años el valor habría llegado a 18,2%. En Washington, el patrón entre los y las novatos/as se repite, como se observa en la Tabla 1, concluyen Goldhaber y Theobald (2023).

Tabla 1

Evolución de la rotación y deserción en Washington entre 2019-2022.

Estado	2019	2020	2021	2022
Rotación	11,3%	10,2%	11,7%	12,7%
Deserción	12,1%	10,7%	11,0%	14,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de Goldhaber y Theobald (2023).

La decisión de retención, rotación o deserción de la docencia es un proceso dinámico que se negocia y cambia con el paso del tiempo, de esa manera, una explicación plausible al efecto observado por los especialistas durante la crisis educativa podría estar en la recesión económica asociada a la pandemia. Según Bacher-Hicks et al. (2023), Bleiberg y Kraft (2023) y Holme et al. (2017), cuando las tasas de desempleo aumentan, la retención de los y las docentes dentro de la sala de clases también lo hace debido a la disminución de opciones en el mercado laboral docente o en el mercado laboral general para rotar de establecimiento o desertar del aula y del sistema escolar. Otra explicación posible se encuentra, a pesar de los desafíos, en el aumento de la valoración social de la profesión y del incremento de las oportunidades para innovar en educación, trabajar colaborativamente o recibir formación continua en áreas priorizadas durante la crisis entendiendo que ellas son, finalmente, también condiciones laborales significativas que mejoraron a partir de la crisis educativa (Elige Educar, 2021; Pascual et al., 2023; Orrego, 2023a).

Con vistas a profundizar en esta reflexión, se desarrolla la presente investigación que tuvo por objetivo determinar la magnitud y evolución de la retención, rotación y deserción docente antes y durante la pandemia de COVID-19 en los docentes y los y las novatos/as en Chile

2. Metodología

2.1. Enfoque y diseño

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo y diseño de cohortes donde se siguió durante ocho ciclos a la población docente general y a los y las novatos/as que ingresaron a su primer trabajo como docentes de aula entre 2016-2024 cubriendo, de esa manera, el período pre-pandemia y postpandemia. Como explica [Hernández-Sampieri y Mendoza \(2018\)](#), los también llamados diseños de evolución de grupo estudian a un grupo específico que posee una característica en común a lo largo del tiempo y, específicamente, en aquellos tipo panel los casos son siempre los mismos en distintas mediciones.

2.2. Participantes

La población corresponde a todos los y las docentes de aula que trabajaron en la educación inicial, primaria y secundaria de niños, niñas y jóvenes entre 2016-2024 y no estaban en edad de jubilar en los años examinados. En cambio, la muestra refiere únicamente a aquellos que profesores y profesoras que trabajaron en el sistema escolar regular en la educación en los mismos años. Se excluye, de esa manera, a los docentes de la educación inicial, especial o de adultos y aquellos/as que siguen trabajando más allá de la edad legal de jubilación.

A los y las novatos/as se les identificó bajo tres características: estaban por primera vez en cada año observado (t), tenían entre 0-1 año de experiencia profesional al año de observación (t) y no estaban en el aula en las bases de datos desde el 2004 (t-1, t-2, t-3, t-4, etc.) buscando evitar considerar como recién egresados a quienes, más bien, reingresaron a la docencia de aula después estar uno o más años fuera del sistema escolar. Así, se consideran exclusivamente como novatos/as a las cohortes que ingresaron en 2016, 2017, 2018 y 2019 como prepandemia y las cohortes de novatos/as del 2020, 2021, 2022 y 2023 como postpandemia.

2.3. Técnica de análisis de datos

La técnica de análisis fue la estadística usándose frecuencias, promedios y, para la comparaciones, el Chi-cuadrado debido a la naturaleza cualitativa de las variables empleadas. El análisis se realizó, por medio del programa SPSS versión 25, sobre la Base de Cargo Docente¹. También conocida como Base de Idoneidad Docente, dicha base de datos es elaborada anualmente por el Ministerio de Educación en Chile como un levantamiento censal que identifica a todos los y las docentes, directivos/as y personal con otras funciones que estaba trabajando, al momento de la recolección de los datos, en uno o más establecimientos educativos públicos o privados en el país. A cada docente, el Ministerio de Educación les asigna un identificador único llamado MRUN que permite seguirlos entre distintos años académicos.

2.4. Procedimiento

Después de descargar cada base de datos separada por año, se eliminó en cada una de ellas los MRUN duplicados, es decir, cuando los y las docentes trabajan en más de un establecimiento educativo en cada año de observación (t). Siguiendo la recomendación de [Carrasco et al. \(2017\)](#), se conservó únicamente la observación donde se ubicó el mayor número de horas de contrato. Cuando las observaciones eran iguales en sus horas de contrato, se incluyó en la propuesta de Carrasco y colegas la selección según las horas en aula en el nivel educativo 1 y, posteriormente, en el nivel educativo 2 aprovechando que se trata de docentes con funciones de aula que podían estar trabajando en dos niveles educativos diferentes. Si las tres variables eran idénticas, se dejó la selección al azar por parte del programa SPSS.

1. Disponible en <https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/>.

Posteriormente, se creó la variable “novatos/as” y “jubilados/as”. Ambas configuraciones fueron dicotómicas y la segunda permitió excluir de la población a quienes estaban en la edad legal de jubilar. En la construcción de esta segunda variable se consideró el año de nacimiento reportado en la Base de Cargo Docente y el género, ya que en Chile los hombres y las mujeres deberían jubilar a diferente edad. Los hombres deberían hacerlo a los 65 años y las mujeres a los 60 años. Dicho análisis se realizó para cada año observado en los análisis.

Finalmente, se identificó el estado en que se encontraba el docente en cada ciclo escolar (llamada “estado_2016-2017”, por ejemplo.). Dicha variable distingue entre retención, rotación y deserción. La primera variable corresponde al docente que permaneció en el mismo establecimiento educativo entre un año de observación (t) y el año siguiente (t+1); la segunda variable refiere al docente que entre ambas observaciones (t y t+1) cambió de establecimiento educativo; y, la última, habla del docente que estaba en el año de observación (t) en un establecimiento y ya no se encontró en la base de datos al año siguiente (t+1).

3. Resultados

En primera instancia, se presentan las tendencias generales sobre la magnitud y evolución de la retención, rotación y deserción docente en la población docente entre 2016-2024. Luego, se discuten los resultados referidos específicamente a los y las docentes novatos/as considerando los mismos años de seguimiento.

La primera mirada sobre dichos datos evidencia el efecto del COVID-19 sobre el aumento de la retención y, paralelamente, la reducción de la rotación y la deserción en la dotación docente examinada. En la Tabla 2, se observa un promedio de la tasa de retención entre los ciclos escolares del 2016-2017-, 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020 de 79,1% versus 82,0% en los ciclos 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. Por el contrario, la rotación fue de 9,5% versus 7,5% y la deserción de 11,4% versus 10,5%, respectivamente.

Tabla 2

Magnitud y evolución de la permanencia, rotación y deserción promedio en docentes entre 2016-2020 y 2020-2024.

Estado	Pre-pandemia*	Postpandemia**
Retención	79,1%	82,0%
Rotación	9,5%	7,5%
Deserción	11,4%	10,5%

Nota *: Período 2016-2019.

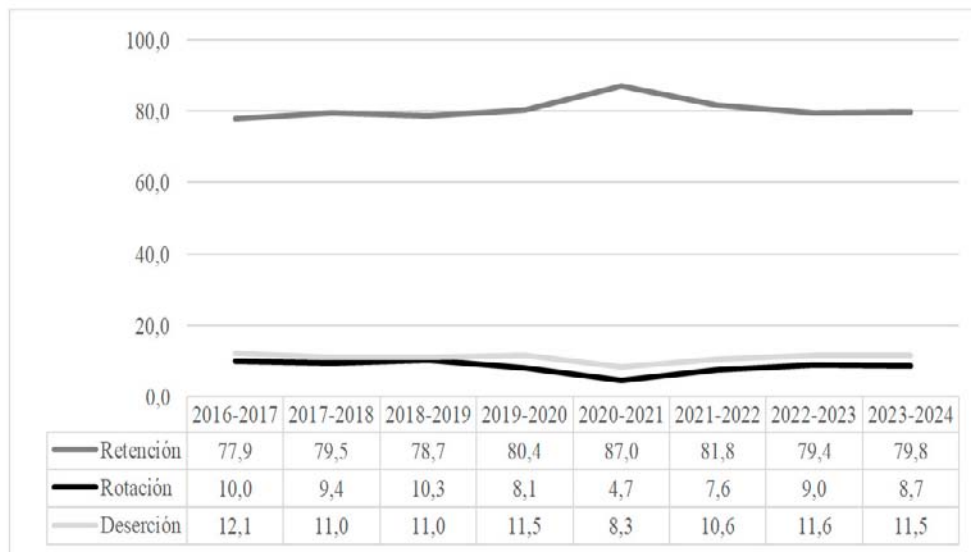
Nota **: Período 2020-2024.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Cargo Docente 2016-2024 del Ministerio de Educación de Chile.

El análisis año a año en la Figura 1 complementa este ejercicio identificando, como segundo hallazgo, una estabilidad de las distintas tasas, particularmente de la deserción, antes de la crisis educativa por el coronavirus. El abandono temprano de la docencia se mueve entre 12,1-11,0% entre los cuatro ciclos escolares del 2016-2020 analizados como prepandemia, es decir, la diferencia es de solo 1,1 puntos porcentuales entre los distintos ciclos. Mientras que la retención y la rotación entre estos años se mueve en torno a diferencias de 3 y 2 puntos porcentuales con valores entre 79,1-82,0% y 9,5-7,5%, respectivamente.

Figura 1

Magnitud y evolución de la permanencia, rotación y deserción docente entre 2017-2023.



Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Cargo Docente 2016-2024 del Ministerio de Educación de Chile.

Esta estabilidad cambia con la pandemia por COVID-19 y, específicamente, durante el primer ciclo escolar tras el cierre de los establecimientos educativos en marzo del 2020. Así, entre 2020-2021, la retención en el mismo establecimiento de un año escolar al siguiente alcanzó al 87,0% de la dotación, en tanto que la rotación se redujo a la mitad llegando al 4,7% y la deserción fue casi un tercio menos que el ciclo escolar previo con 8,3%. Sin embargo, las tasas de retención al año siguiente se reducen, al tiempo que, la rotación y la deserción aumentan volviendo a contar con una distribución más similar al período pre-pandemia a partir del ciclo 2021-2022. Efectivamente, al tercer año de la crisis, la retención es de 79,4%, la rotación es de 9,0% y la deserción del 11,6%. Así que, sí, la pandemia tuvo efectos sobre el aumento de la retención y la disminución de la rotación y la deserción, pero ellos tienden a concentrarse en el primer ciclo escolar y levemente en el segundo ciclo escolar postcrisis.

Otra mirada interesante a este fenómeno es la perspectiva de los y las docentes novatos/as. Como se muestra en la Tabla 3, los datos reiteran una parte de las tendencias generales de los y las docentes respecto al impacto de la pandemia, pero esta vez el efecto es acotado respecto a las tasas de retención y deserción. La primera pasa de un promedio 58,7% entre los ciclos 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020 a 61,4% en los ciclos 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. En paralelo, la deserción desciende de 22,3% al 20,4% antes y después de la crisis educativa por COVID-19, respectivamente. En cambio, la rotación también baja, pero aquí hay solo 0,7 puntos porcentuales de diferencia al cambiar desde 19,0% a 18,3%.

Tabla 3

Magnitud y evolución de la permanencia, rotación y deserción promedio en novatos/as entre 2016-2020 y 2020-2024.

Estado	Prepandemia*	Postpandemia**
Retención	58,7	61,4
Rotación	19,0	18,3
Deserción	22,3	20,4

Nota *: Período 2016-2019.

Nota **: Período 2020-2024.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Cargo Docente 2016-2024 del Ministerio de Educación de Chile.

El detalle de la evolución año a año permite profundizar en esta idea y, tal como en la Figura 1, se observa en la Tabla 4 un cambio importante en la retención entre los recién egresados que entraron a la profesión docente en 2020. Un cambio que no se repite para las generaciones que ingresaron a la profesión en los años 2021, 2022 y 2023.

Entre la generación de novatos/as que ingresó al aula el 2020, la retención en el ciclo 2020-2021 es de 74,3%, es decir, hasta 16,9 puntos porcentuales más alta que aquella observada en las cohortes que ingresaron los años 2016, 2017, 2018 y 2019. En paralelo, siguiendo con la Tabla 4, en la cohorte que ingresó el primer año de la crisis educativa, tanto la rotación como la deserción se redujeron en aproximadamente un tercio respecto a los novatos/as que ingresaron un año antes llegando a 10,3% y 15,4%, respectivamente. De hecho, la rotación pasó de 15,9% en el ciclo 2019-2020 a 10,3% en el ciclo 2020-2021 y la deserción pasó de 24,8% a 15,4% entre ambos períodos.

Los datos también evidencian que, tal como entre todos los y las docentes en general de educación básica y media, al segundo y tercer año de la crisis educativa por coronavirus las tasas de retención descienden mientras que las tasas de rotación y deserción aumentan, pero esta vez el cambio es más abrupto. La rotación, por ejemplo, se duplicó entre 2020-2021 y 2021-2022 pasando de 10,3% al 22,3%.

Otro hallazgo interesante, asociado a la Tabla 4, es la comparación anual con los y las docentes que no son novatos/as. En cada uno de los años examinados, las diferencias son estadísticamente significativas a $p = 0,000$. En cada ciclo examinado, la cohorte de docentes novatos/as se retiene en el mismo establecimiento de un año al siguiente a una tasa menor que aquellos que no son novatos/as. La diferencia más alta se produce en el ciclo 2021-2022 con 25,4 puntos porcentuales entre novatos/as y no novatos/as; mientras que la menor diferencia está en el año 2020-2021 con 13,3%, es decir, el tercer y primer año del COVID-19.

Entre aquellos y aquellas docentes novatos/as que desertaron, hay otro hallazgo en la Tabla 4: la menor diferencia entre novatos/as y no novatos/as se encuentra en el ciclo 2020-2021 con 7,4 puntos porcentuales y la mayor diferencia está entre los y las novatos/as que ingresaron el 2019 y no volvieron el 2020 con 14,3 puntos porcentuales. Entre las demás cohortes, la diferencia entre novatos/as y no novatos/as respecto a las tasas de deserción son bastantes estables: alcanzan los 11,0 puntos porcentuales en ciclo 2016-2017, 10,6 en el ciclo 2017-2018, 11,3 entre 2018-2019, 10,1 entre 2021-2022, 12,1 entre 2022-2023 y 12,6 entre 2023-2024. De esa manera, el cambio reportado en el ciclo escolar 2019-2020 es interesante recordando que a fines del 2019 se produjo un importante movimiento social en Chile que trajo el cierre de los establecimientos educativos durante varias semanas casi al cierre del año académico y, al inicio del año siguiente, apareció la pandemia en el país.

Tabla 4

Magnitud y evolución de la permanencia, rotación y deserción promedio en novatos/as y no novatos/as entre 2016-2024.

Novato	Estado	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Sí	Retención	57,9	60,3	57,4	59,3	74,3	57,6	55,8	57,8
	Rotación	19,9	18,9	21,1	15,9	10,3	22,3	21,4	19,0
	Deserción	22,2	20,8	21,5	24,8	15,4	20,2	22,8	23,2
No	Retención	79,6	81,1	80,3	82,0	87,6	83,0	81,3	81,5
	Rotación	9,1	8,6	9,5	7,5	4,4	6,9	8,0	7,9
	Deserción	11,1	10,2	10,2	10,5	8,0	10,1	10,7	10,6
Diferencia	Retención	21,7	20,8	22,9	22,7	13,0	25,4	25,5	23,7
	Rotación	10,8	10,3	11,6	8,4	5,9	15,4	13,4	11,1
	Deserción	11,0	10,6	11,3	14,3	7,4	10,1	12,1	12,6

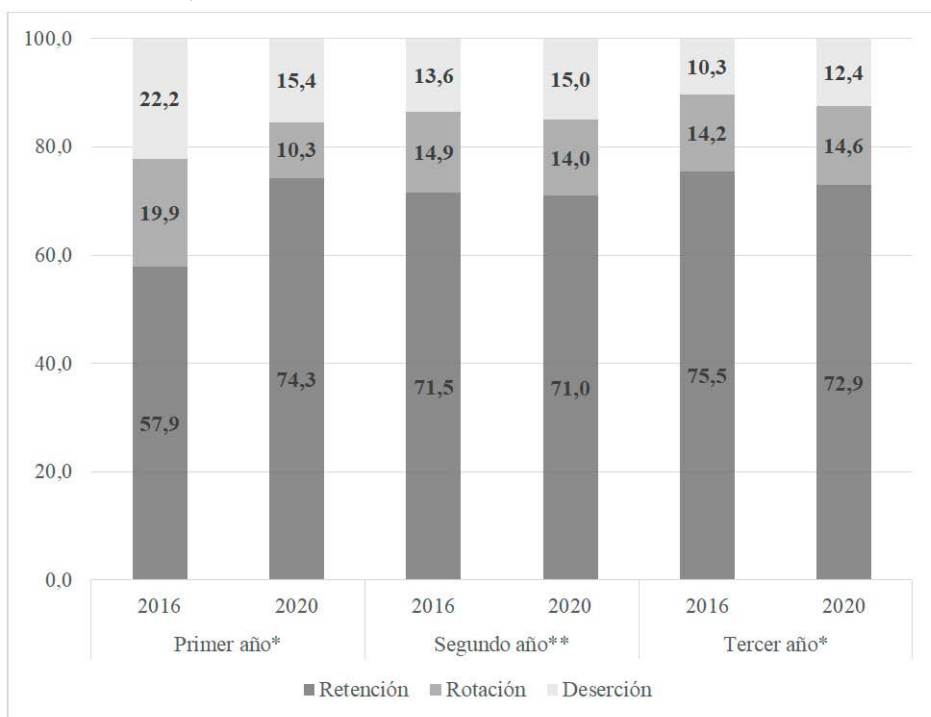
Nota: En todos los años, las diferencias entre novatos/as y no novatos/as son significativas a $p = 0,000$
 Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Cargo Docente 2016-2024 del Ministerio de Educación de Chile.

Como una manera de profundizar en el análisis de los y las docentes recién egresados, se realizaron comparaciones entre quienes ingresaron a la profesión antes y después de la pandemia por COVID-19 siguiéndolos durante su primer, segundo y tercer año de ejercicio profesional. Así, se comparó a la cohorte que ingresó el año 2016 con la cohorte que ingresó el año 2020 en su primer ciclo de trabajo en el aula correspondiente al ciclo 2017-2018 y el ciclo 2021-2022, respectivamente. Lo mismo se hizo con el segundo año de experiencia profesional sumando los ciclos 2018-2019 y 2022-2023 y, luego, con el tercer año de experiencia con los ciclos 2019-2020 y 2023-2024 (Figura 2). Este análisis longitudinal se hizo también con las cohortes 2017 y 2021 (Figura 3).

Los resultados generales retratan que, en las cohortes 2016 y 2020, durante el primer, segundo y tercer año de ejercicio profesional la retención aumenta progresivamente, al tiempo que, la rotación y la deserción bajan. En la cohorte 2016, por ejemplo, la deserción pasa desde 19,9% a 14,9% y, luego, a 14,2%; mientras la retención va desde 57,9% al 71,5% y al 75,5% en los tres años observados. El mismo movimiento se observa en la cohorte 2018 y 2021. Sin embargo, este comportamiento no se observa en la cohorte 2020 probablemente como consecuencia de la crisis educativa por coronavirus.

Figura 2

Magnitud y evolución de la permanencia, rotación y deserción docente entre la cohorte de novatos/as del 2017 y 2020.



Nota*: Diferencias son estadísticamente significativas a $p = 0,000$.

Nota**: Diferencias son estadísticamente significativas a $p = 0,020$.

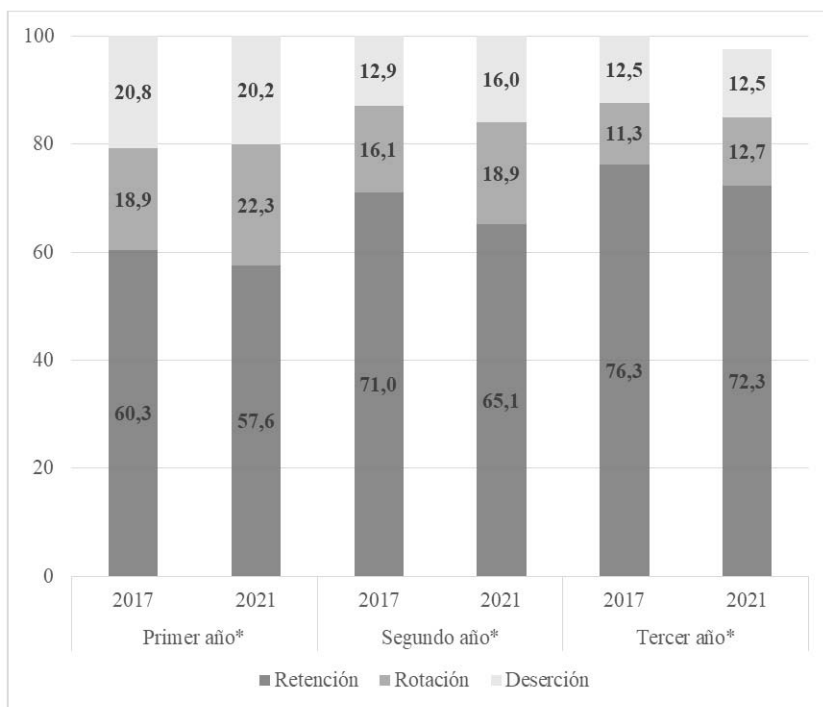
Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Cargo Docente 2016-2024 del Ministerio de Educación de Chile.

Siguiendo la tendencia de los datos previos, no extraña que la cohorte que ingresó al aula el primer año del COVID-19 evidencie una alta tasa de retención en el ciclo 2021-2022 y, aunque en los dos años siguientes la tasa fluctúa, no baja del 70% logrando en el primero año de ejercicio profesional lo que las otras cohortes consiguen al segundo o tercero. Efectivamente, en la cohorte 2020, las tasas de retención fueron de 74,3% en el primer año, 71,0% el segundo año y 72,9% el tercer año. Así, el efecto de la pandemia parece haber durado, al menos, tres años entre aquellos y aquellos docentes novatos/as que ingresaron al aula por primera vez cuando la crisis por COVID-19 comenzó.

Este movimiento no aparece en la cohorte que ingresó el 2021. De hecho, las tasas de retención, rotación y deserción al primer año son similares a las tasas de retención, rotación y deserción de la cohorte 2018, aunque los segundos rotan de un establecimiento a otro un poco más que los primeros en los tres ciclos analizados. Ahora bien, en este segundo grupo de comparación vuelve a observarse el efecto del coronavirus en el ciclo 2020-2021, pero sobre la cohorte 2017. Aquí, en el tercer año de ejercicio profesional, ejercido en el ciclo 2020-2021, un 76,3% de los y las docentes novatos/as permaneció y, excepto por la cohorte 2020 en su primer ciclo, las tasas de rotación son las más bajas con 11,3%.

Figura 3

Magnitud y evolución de la permanencia, rotación y deserción docente entre la cohorte de novatos/as del 2017 y 2021.



Nota*: Diferencias son estadísticamente significativas a $p = 0,000$

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de Cargo Docente 2016-2024 del Ministerio de Educación de Chile.

4. Discusión y conclusiones

Este artículo ha analizado, tal como señala su objetivo, la magnitud y evolución de la retención, rotación y deserción docente en Chile antes y durante la pandemia por COVID-19 en la población docente general y entre los y las docentes novatos/as. En ambos grupos, la estabilidad obtenida entre 2016-2020 cambia de forma significativa tras el primer año del COVID-19. Así, siguiendo la tendencia encontrada por autores como [Bastian y Fulle \(2023\)](#), [Bleiberg y Kraft \(2023\)](#) y [Goldhaber y Theobald \(2022; 2023\)](#) en Estados Unidos, la magnitud de la retención aumenta, al tiempo que, los valores de la rotación y la deserción disminuyen.

Entre los y las docentes de la educación primaria y secundaria, la retención pasa de representar el 79,1% promedio antes del COVID-19 al 82,0% después del coronavirus; la rotación va desde 9,5% a 7,5% y la deserción de 11,4% al 10,5%, respectivamente. El primer año de la crisis educativa es donde se producen los principales cambios al evidenciarse una retención del 87,0%, de rotación del 4,7% y de la deserción del 8,3%, tras lo cual el primer valor comienza a disminuir y los dos últimos a aumentar acercándose, de esa forma, a la magnitud identificada en el período pre-pandemia. Ahora bien, una transformación notable en la evolución de las tasas a lo largo del tiempo examinado ocurre en los y las docentes novatos/as y, entre ellos/as, a aquellos/as que ingresaron al aula el 2020 y, secundariamente, aquellos/as que lo hicieron en el año 2017.

Tal como lo han discutido previamente [Bacher-Hicks et al. \(2023\)](#), [Bastian y Fuller \(2023\)](#), [Elige Educar \(2022b\)](#), [Goldhaber y Theobald \(2023\)](#), [Kraft et al. \(2016\)](#), [MINEDUC \(2015\)](#), [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#), las tasas de retención, rotación y deserción entre los y las docentes recién egresados son sustancialmente diferentes que las del resto de la población docente. Ellos tienden a permanecer menos de un año escolar al siguiente, ya que rotan y desertan más probablemente como consecuencia de las precarias condiciones laborales a las cuales deben enfrentarse y para las que disponen de menos recursos que los y las docentes con más experiencia ([Borman y Dowling, 2008](#); [Díaz et al., 2021](#); [Díaz y Zamora, 2023](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#)). En esta línea, en este artículo se encontró que la deserción en los recién egresados es aproximadamente el doble que la deserción en la población docente general tanto antes como después de la crisis educativa por COVID-19 con valores del 22,3% y del 20,4%. En cambio, la retención promedio es del 58,7% y 61,4% y la rotación del 19,0% y el 18,3%, respectivamente.

Entre los tres ciclos postcrisis examinados, el primer año produjo un cambio más importante en este grupo con una tasa de retención del 74,3%, de rotación del 10,3% y de deserción del 15,4%; mientras que, entre las otras cohortes en los años 2016, 2017 y 2021 escasamente supera el 60% en su primer año y la deserción no baja del 20%. Así que sí, la pandemia por COVID-19 también los ha afectado y positivamente, pero solo entre los recién egresados de año 2020.

Al seguirlos más allá del primer año en dirección al segundo y tercer año de ejercicio profesional, todos los grupos de docentes novatos/as estudiados mejoran sus tasas de retención, rotación y deserción, en una tendencia ya tratada en Chile por autores como [Elige Educar \(2022b\)](#) y [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#) antes del COVID-19 en Chile, así como por [Bacher-Hicks et al. \(2023\)](#), [Bastian y Fuller \(2023\)](#), [Goldhaber y Theobald \(2023\)](#) y [Lipscomb et al. \(2022\)](#) en Estados Unidos después del cierre de los establecimientos educativos por el coronavirus. En este artículo, sin embargo, hay una novedad. Al menos entre los novatos/as que ingresaron el 2020, el efecto de la crisis educativa se mantiene y esa generación permanece en el mismo establecimiento de un año al siguiente durante su segundo y tercer año más que la generación del 2016 y 2021.

Los especialistas como [Bacher-Hicks et al. \(2023\)](#), [Bleiberg y Kraft \(2023\)](#) y [Holme et al. \(2017\)](#) han hipotetizado sobre el efecto del aumento del desempleo en la mejora de las tasas de retención de los y las docentes y, en paralelo, de la reducción de sus tasas de rotación y deserción. Pero lo cierto es que varios factores podrían explicar el fenómeno, incluyendo el incremento de la valoración social y el mejoramiento de condiciones laborales asociadas a las oportunidades de innovación, formación continua, trabajo colaborativo o liderazgo que trajo el coronavirus ([Elige Educar, 2021](#); [Orrego, 2023a](#)).

El análisis de 14 investigaciones no académicas publicadas en Chile en el 2020 y 2021 favorece esta segunda hipótesis, al menos, como un complemento que fortalece la primera en tanto que entiende la crisis educativa ocasionada por la pandemia como una crisis y, al mismo tiempo, como una oportunidad. Sí, la educación en contexto de emergencia implicó múltiples desafíos que tensionaron a la profesión docente y, sobre todo, las precarias condiciones laborales. Empero, el COVID-19 también fue una ventana de cambio que sacudió los sistemas educativos hacia una educación más cercana a la que sueñan las comunidades educativas en términos de innovación, formación, trabajo colaborativo o liderazgo marcado un cambio súbito y profundo hacia el avance tecnológico y la preocupación por la educación integral nunca visto, al menos en extensión y profundidad, explica [Orrego \(2023a\)](#).

No hay que olvidar, finalmente, que esta transformación sucedió desde las aulas y que fue acompañada sustancialmente por actores gubernamentales y no gubernamentales nacional e internacionalmente. En Chile, por ejemplo, el [Ministerio de Educación \(2020\)](#) movilizó recursos y redes para, en el transcurso de las primeras semanas, subir miles de recursos a la web Aprendo en Línea y activó cuentas gratuitas en aplicaciones como Google Classroom, YouTube Studio, Pixaron, Khan Academy y Discovery Education, entre otros, al tiempo que, cientos de cursos, seminarios y programas de formación online se pusieron a disposición de los y las docentes para ayudarlos a transitar hacia el cambio repentino de la educación presencial a la educación remota e híbrida. De manera equitativa, cientos de herramientas se pusieron al servicio del aula para docentes y líderes representando también un cambio positivo en sus condiciones laborales.

Asimismo, durante el primer año de la crisis educativa la valoración social de la profesión docente mejoró significativamente. Un análisis realizado por [Elige Educar \(2022a\)](#) evidencia claramente estas ideas. La institución ha evaluado la valoración y perspectiva laboral de los y las docentes desde el 2009 en población no docente. Los últimos datos publicados evidencian que dicha valoración pasó de 66% en 2009 a 80% en 2021, siendo de 75% en 2020 y 73% en 2019.

Lamentablemente, las razones exactas tras la permanencia en el aula y en el sistema educativo de la muestra estudiada solo pueden hipotetizarse y ello representa la principal limitación de este estudio, pues no es posible enriquecer los resultados aquí examinados con la consulta a aquellos y aquellas docentes que trabajaron en Chile durante la crisis educativa. No es factible conocer realmente por qué se quedaron y qué condición fue la que movilizó una diferencia que los llevó a decidir permanecer en sus aulas y sus establecimientos en lugar de rotar o desertar.

Otra limitación es metodológica, ya que no es factible identificar si la rotación y deserción son o no voluntarias. El cambio de establecimiento educativo o la ausencia del profesional en la Base de Cargo Docente de un año al siguiente solo significan eso. Un cambio de establecimiento o el abandono del aula que podría ser incluso involuntario debido, por ejemplo, a la reducción de la matrícula de estudiantes o cambios en el plan de estudios que redujeron la cantidad de horas asignadas a ciertas asignaturas.

Respecto a la primera limitación, y como proyección para futuros estudios, sería interesante desarrollar investigaciones que permitan identificar los motivos a través de los cuales los y las docentes decidieron permanecer, rotar o desertar en medio de una crisis sanitaria y educativa como la ocasionada por el COVID-19 considerando técnicas de recolección cuantitativas y cualitativas. Esta investigación sería particularmente apropiada no solo para los y las docentes recién egresados, sino también para la población docente general considerando los resultados aquí revisados.

Además, sería importante como investigación futura dar continuidad al seguimiento de la generación de novatos/as que ingresó al aula el 2020 para rastrear sus decisiones, al menos, a lo largo del tiempo llegando hasta su cuarto o quinto año de experiencia profesional. Poder estudiarlos por, al menos, cinco años permitiría saber si las tendencias encontradas en este artículo continúan. Como explican [Ingersoll y Tran \(2023\)](#), así como [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#), los cinco primeros años de ejercicio profesional son los más críticos en la decisión de permanecer como docente en la profesión. Entender mejor a esta generación probablemente podría dar luces extensibles a las generaciones de novatos/as siguientes, en específico respecto al efecto que tuvo en ellos la cantidad de recursos y redes activadas para formarlos y, por qué no, permitirles ser el agente de cambio que probablemente muchos de ellos sueñan con ser.

Referencias

- Bacher-Hicks, A., Chi, O. y Orellana, A. (2023). Two years later: how COVID-19 has shaped the teacher workforce. *Educational Research*, 12(4), 219–29. <https://doi.org/10.3102/0013189X231153659>.
- Bastian, K. y Fuller, S. (2023). Educator attrition and mobility during the COVID-19 pandemic. *Educational Researcher*, 52(8), 516–520. <https://doi.org/10.3102/0013189X231187890>.
- Bleiberg, J. y Kraft, M. (2023). What happened to the K-12 education labor market during COVID? The acute need for better data systems. *Education Finance and Policy*, 18(1), 156-172. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00391.
- Borman, G. y Dowling, M. (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>.
- Carrasco, D., Godoy, M. I. y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile. Quiénes son y cuáles es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, pp. 1-7.
- Cervantes, E. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática. *Revista Temas Sociológicos*, 28, 113-142. <http://dx.doi.org/10.29344/07196458.28.279>.
- Devers, K., Duyar, I. y Buchanan, K. (2024). Examining teacher attrition through the experiences of former teachers before and during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 14(184). <https://doi.org/10.3390/educsci14020184>.
- 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>.
- Díaz, A. y Zamora, G. (2023). Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 44, e259709. <https://doi.org/10.1590/ES.259709>.
- Educación 2020 (2021). 3° Encuesta online: #EstamosConectados. Educación 2020.
- Educar Chile (2023). 3° Encuesta #VinculandoAprendizajes. Indagación sobre los principales desafíos y necesidades para realizar la labor docente de regreso a la presencialidad. Educar Chile.
- Elige Educar (2018). *¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile*. Elige Educar.
- Elige Educar (2021). *Sueños y anhelos de las comunidades educativas para la educación en Chile*. Elige Educar.
- Elige Educar (2022a). *Índice Elige Educar: reporte de resultados*. Elige Educar.
- Elige Educar (2022b). *Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente*. Elige Educar.
- Elige Educar, CEPPE, CIAE y Fundación Reimagina (2021). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*. Elige Educar, CEPPE, CIAE y Fundación Reimagina.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, F. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>.
- 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>.

- Goldhaber, D. y Theobald, R. (2023). *Teacher turnover three years into the pandemic era: evidence from Washington State*. Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw Hill.
- Holme, J., Jabbar, H., Germain, E. y Dinning, J. (2017). Rethinking teacher turnover: longitudinal measures of instability in schools. *Educational Researcher*, 47(1). <https://doi.org/10.3102/0013189X17735813>.
- 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>.
- Kraft, M., Marinell, W. y Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1499.
- Lipscomb, S., Lai, L., Chaplin, D., Vigil, A. y Matthias, H. (2022). *Staff attrition from Pennsylvania public schools during the COVID-19 pandemic*. Pennsylvania Department of Education.
- Lizana, P. y Vega-Fernández, G. (2021). Teacher teleworking during the COVID-19 pandemic: Association between work, hours, work–family balance and quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7566). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147566>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). *Aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2020). Política educativa. Medidas para enfrentar el COVID-19: Estudiar en tiempos de Coronavirus. *Revista de Educación*, 389, 6-9.
- 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>.
- 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). Innovación educativa y COVID-19: la crisis como desafío y oportunidad. *Revista INTEREDU, Investigación, Sociedad y Educación*, 8(1), 229-269. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083067>.
- 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>.
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H. Moretti, R. y López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>.
- Struyven, K. y Vanthournout, G. (2014) 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*, 43, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>.
- Tompkins, A. (2023). Breaking the cycle of teacher attrition: suggested policies and practice for retention. *Journal of School Administration Research and Development*, 8(1), 24-35. <https://doi.org/10.32674/jsard.v8i1.3960>.
- 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. Fondo Nacional de la Ciencia y Tecnología [FONDECYT], Ministerio de Educación [MINEDUC].



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