



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Orrego-Tapia, Vanessa

Rotación y deserción docente en Chile: ¿Por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla?

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 50, 2023, pp. 267-281

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1395>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243176283015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

Rotación y deserción docente en Chile: ¿Por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla?

Vanessa Orrego-Tapia
Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

Recibido: 20 de mayo 2022 - Revisado: 03 de julio 2022 - Aceptado: 08 de agosto 2022

RESUMEN

La investigación nacional sobre rotación y deserción docente es promisorio, pero está desactualizada, pues aún no cubre las modificaciones en las condiciones laborales implementadas por la Política Nacional Docente en 2017. En este contexto, este ensayo busca sistematizar las razones para actualizar las estimaciones de rotación y deserción docente en el país y las principales propuestas de política pública para prevenirla y/o mitigarla. Considerando la evidencia nacional e internacional, la tesis desarrollada defiende cinco razones que explican su relevancia y cinco recomendaciones de política pública. Así, destaca, por un lado, no solo la Política Nacional Docente, sino también la eficacia escolar, el costo financiero, la equidad educativa y el déficit docente y, por otro, la reconceptualización de la decisión de rotar y/o desertar, los diferentes perfiles de docentes, las condiciones laborales no cubiertas aún por la Política Nacional Docente, los roles diferenciados que debe tener el gobierno, la escuela y el nivel intermedio, y el incentivo a la agenda de investigación. Las conclusiones hacen una invitación a fortalecer un acercamiento coordinado y comprensivo del complejo fenómeno de la rotación y deserción docente, especialmente tras los cambios sociopolíticos y sanitarios que vive Chile en términos de la Política Nacional Docente, pero también de la ley de Nueva Educación Pública y la pandemia por COVID-19.

Palabras clave: Educación; profesores; política educativa; investigación; 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).

Teacher turnover and attrition in Chile: Why is it important and how to prevent and/or mitigate it?

ABSTRACT

The national research on teacher turnover and attrition is promising, but it is outdated because it still does not cover the changes in the working conditions implemented by the National Teacher Policy in 2017. In this context, this essay seeks to systematize the reasons for updating the turnover and attrition estimates in the country and the main public policy proposals to prevent and/or mitigate them. Considering the national and international evidence, the thesis developed defends five reasons that explain its relevance and five public policy recommendations. Thus, it highlights, on the one hand, not only the National Teacher Policy but also school efficiency, financial cost, educational equity, and the teacher shortage, and, on the other hand, the reconceptualization of the decision to rotate and/or drop out, the different profiles of teachers, working conditions not yet covered by the National Teaching Policy, the differentiated roles that the government, the school, and the intermediate level should have, and the incentive for the research agenda. The conclusions make an invitation to strengthen a coordinated and comprehensive approach to the complex phenomenon of teacher turnover and attrition, especially after the sociopolitical and health crisis that Chile is experiencing, not only in terms of the National Teacher Policy but also of the New Education Public Law and the COVID-19 pandemic.

Keywords: Education; teachers; educational policy; research; Chile.

1. Introducción

Al menos 1 de cada 7 docentes en Estados Unidos abandona el establecimiento educativo donde estuvo realizando clases de un año escolar a otro y entre los recién egresados la cifra es aún más crítica, pues 1 de cada 2 deserta entre su primer y quinto año de ejercicio profesional (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017; Ingersoll, 2001; Ingersoll, 2003; Johnson et al., 2012; Kraft et al., 2016). Sobre este último punto, la revisión de Ingersoll et al. (2021) es particularmente interesante. Los autores siguen a varias cohortes de novatos durante 5 años entre 1993-2003 y los resultados muestran que, en promedio, el 11,9% deserta al primer año y la cifra acumulada llega al 23,0% al segundo año, 30,6% al tercer año, 39,1% al cuarto año y 44,6% al quinto año. Los números globales son similares en Europa, donde sobresale la revisión de Sims y Jerrim (2020) en Inglaterra, ya que evidencian que el 16,1% de los docentes deja su establecimiento de un año al otro, incluyendo a 11,5% que rota y 5,6% que deserta del sistema escolar.

En Chile, la evidencia reitera ciertas tendencias internacionales, al tiempo que otras nuevas emergen. La investigación de Rivero (2015), por citar un ejemplo, sigue a una cohorte de novatos que trabajaban en la educación básica en establecimientos públicos entre 2007-2011 y, entre sus resultados, destaca que el 36% rotó y 17% desertó del sistema. Al quinto año, Valenzuela et al. (2021) concluyen que, tras seguir a las cohortes del 2006, 2009 y 2012, solo el 30% de los novatos seguía haciendo clases en el mismo establecimiento donde comenzó su carrera, otro tercio se había retirado permanentemente y las tasas más altas de deserción

se producían al primer año de ejercicio: entre 7,7% y 12,8% de los docentes en 2005 y 2016, respectivamente. Tal como muestran Ávalos y Valenzuela (2016), Fuenzalida et al. (2014) y López (2015), Valenzuela et al. (2021) encuentran una tendencia creciente en el período observado, la cual reafirma tanto la importancia de estudiar la temática como la urgencia de atenderla en el país, especialmente después de la implementación de la Política Nacional Docente en 2017, pues la iniciativa modifica ciertas condiciones laborales y de enseñanza que podrían impactar en la rotación y deserción de educadores y profesores.

Lamentablemente, la evidencia nacional sobre esta temática y usando la base de dotación docente del Ministerio de Educación (MINEDUC) no ha cubierto aún los últimos años de implementación de la también conocida como ley de Carrera Docente: Valenzuela y Sevilla (2013) examinan las trayectorias entre 1999-2009; Ávalos y Valenzuela (2016) y Fuenzalida et al. (2014) hacen lo mismo entre 2000-2008; Rivero (2015) se concentra entre 2007-2011 y López (2015) entre 2004-2013; el MINEDUC (2015) analiza las bases de datos de 2013-2014; Carrasco et al. (2017) y Carrasco et al. (2018) usan evidencia entre 2007-2013; Díaz et al. (2021) entre 2007-2018; y Valenzuela et al. (2021) se focalizan entre 2004-2018.

En este escenario, el presente ensayo tiene por objetivo sistematizar las razones para actualizar las estimaciones de rotación y deserción docente en Chile y las principales propuestas de política pública para prevenirla y/o mitigarla.

Además de la introducción y las conclusiones, el ensayo presenta los principales antecedentes reportados por la literatura nacional y, en el desarrollo, se discute la tesis. Esta tesis, considerando la evidencia nacional e internacional, conforma cinco razones que explican por qué es importante seguir examinando el tema y cinco recomendaciones de política pública para prevenir y/o mitigar las tasas de rotación y deserción docente en Chile.

2. Antecedentes

La evidencia nacional, aunque aún no cubre el período tras la implementación de la Política Nacional Docente, es abundante y se concentra en datos nacionales que reflejan los movimientos en la dotación docente.

El primer análisis lo realizan Valenzuela y Sevilla (2013) y algunas de sus tendencias se reiteran posteriormente en Ávalos y Valenzuela (2016), Fuenzalida et al. (2014), López (2015) y Valenzuela et al. (2021), pues todos ellos encuentran una tendencia creciente tanto en el crecimiento de la dotación durante la primera década del nuevo siglo como en la deserción docente en las dos últimas décadas. Por ejemplo, Valenzuela y Sevilla (2013) destacan un ingreso no homogéneo a la profesión por un incremento de la demanda en el período revisado liderado por el aumento de la cobertura en la educación parvularia, media y especial, la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y la expansión de la matrícula en los establecimientos privados con financiamiento estatal. Posteriormente, Valenzuela et al. (2021) muestran una deserción al primer año de ejercicio de 7,7% en los novatos de 2005, 6,7% en 2008, 9,3% en 2010, 9,7% en 2014, 10,7% en 2010 y 12,8% en 2016. En promedio y tras cinco años, las tasas de deserción presentan una alta variabilidad: desde 40% en Valenzuela y Sevilla (2013), 23,3%-27,0% en López (2015) y 20% en Valenzuela et al. (2021) debido al mejoramiento de las bases de datos disponibles (Valenzuela et al., 2021), del mayor número de años de seguimiento para considerar el efecto de la reincorporación (López, 2015) y/o a diferencias en las metodologías y muestras empleadas.

Entre las distintas investigaciones, otro dato interesante es que el foco ha estado puesto en los novatos y en los establecimientos más vulnerables. En relación con el seguimiento de las trayectorias de tres cohortes en los 2006, 2009 y 2012, Valenzuela et al. (2021) encontraron que la rotación es el movimiento más frecuente, incluyendo 17% en la cohorte 2006 y 2009

y 25% en la cohorte del 2012. Es más, solo entre el 65%-56% permanece al segundo año en el mismo colegio al que ingresó tras titularse de la carrera, un valor que desciende al 30% al quinto año. Sin embargo, la rotación tiende a estabilizarse en torno al 10% luego de algunos años de seguimiento.

Respecto al análisis de los novatos en establecimientos vulnerables, la evidencia reportada por [Rivero \(2015\)](#), [Carrasco et al. \(2017\)](#), [Carrasco et al. \(2018\)](#) y [Díaz et al. \(2021\)](#) es valiosa. [Rivero \(2015\)](#) sigue a una cohorte de 1.695 novatos que trabajan en la educación básica en escuelas públicas entre 2007-2011 y sus resultados evidencian que el 46% permaneció en la misma escuela donde comenzó su ejercicio docente, 36% rotó y 17% desertó. Al revisar las características de los docentes, la investigación reitera el problema de la equidad educativa que afecta al país, pues aquellos menos calificados tienden a ingresar y permanecer en los establecimientos más vulnerables.

Las investigaciones elaboradas por [Carrasco et al \(2017\)](#) y [Carrasco et al. \(2018\)](#) indagan en la rotación y sus factores asociados siguiendo a una cohorte de novatos entre 2007-2013, excluyendo a la educación técnica y de adultos. Metodológicamente, los autores propusieron un panel prospectivo para identificar el momento en que desertan, sumaron el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) elaborado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y el análisis se hizo en base a un modelo de supervivencia de tiempo discreto. La primera publicación enfatiza un 50,5% de rotación al tercer año, especialmente entre los establecimientos más vulnerables. El segundo estudio presenta el perfil del profesor con mayor riesgo de rotar, el cual contempla a los hombres, menores de 30 años, sin contrato indefinido, con menos de 29 horas de contrato y que trabajan en la enseñanza media en establecimientos privados con financiamiento estatal. Ahora bien, los autores recuerdan que los resultados son previos a los cambios impulsados por la Política Nacional Docente y, en ese sentido, no pueden ser conclusivos.

También es importante mencionar la publicación de [Díaz et al. \(2021\)](#), quienes examinan la movilidad de los docentes usando un modelo de historia o eventos multinivel que permite relevar la naturaleza longitudinal del fenómeno y evaluar la vulnerabilidad asociada entre las escuelas. Así, tal como los autores anteriores, emplean no solo la base de dotación docente sino también el IVE. Los resultados demuestran que, tras 1 año, el riesgo de rotación promedio es de 34%, pero aumenta al 48% entre las escuelas más vulnerables y disminuye al 23% en escuelas menos vulnerables. Es más, si la escuela presenta un 100% de vulnerabilidad, el riesgo de rotación pasa a representar el 72,6% de la dotación de la escuela. Finalmente, tal como otros autores nacionales, los investigadores muestran que existe una alta variación interanual entre los datos examinados: en 2017-2018 la rotación es de 34% promedio, no obstante, en 2015-2016 y 2018-2019 sería del 9% luego de 8 y 11 años.

Otro análisis nacional importante es el desarrollado por el [MINEDUC \(2015\)](#), pues examina interanualmente la rotación y deserción en los profesores de educación básica y media no jubilados en 2013 y el ingreso de novatos en 2014. Su principal resultado muestra que en el año 2013 salieron del sistema escolar 14.760 docentes, empero en el 2014 ingresaron 17.783 novatos equivalentes al 7% y al 8% de la dotación nacional. De esa forma, surge el efecto de la puerta giratoria, el cual invisibiliza el problema de la deserción docente y produce el efecto inesperado de la pérdida de experiencia profesional de la dotación, ya que los profesores con más años de experiencia son reemplazados por novatos.

Las razones la rotación y deserción se encontrarían en la precariedad de condiciones laborales, explican [Ávalos y Valenzuela \(2016\)](#) y [Fuenzalida et al. \(2014\)](#), quienes, además de examinar las trayectorias de los docentes novatos, estudiaron las condiciones que podrían afectar la decisión de permanecer o irse a través de un cuestionario aplicado a 157 docentes

que desertaron en 2008. Los principales motivos están asociados a dificultades en las oportunidades de desarrollo profesional (58,0%), el bajo salario (41,5%), la escasez en la disponibilidad de recursos didácticos y seguridad escolar (39,0%) y la baja influencia de los docentes en las políticas y prácticas escolares (36,0%). Una lista a la que se suma la sobrecarga laboral, la sensación de no ser tratados como profesionales que pueden tomar decisiones autónomas, innovar y aprender y las dificultades con el equipo directivo, alumnos o colegas, explican [Gaete et al. \(2017\)](#) y [Díaz \(2021\)](#), así como los problemas de disciplina de los estudiantes, el clima laboral y la insatisfacción con el trabajo, concluyen [Carrasco y Banerjee \(2015\)](#). Finalmente, está también la inestabilidad contractual y el número de horas de contrato, manifiestan [Carrasco et al. \(2018\)](#) y [Díaz et al. \(2021\)](#).

Considerando esta evidencia, no extraña que autores como [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#) propusieran mejorar las condiciones laborales de todos los docentes. Una iniciativa que implementó la Política Nacional Docente desde 2017, incluyendo el aumento del 30% de los salarios y de un 35% en las horas no lectivas, el incentivo a la formación continua gratuita, la entrega de un bono de reconocimiento al trabajo en establecimientos más vulnerables, el diseño de un programa de mentoría y la conformación de cinco tramos de desarrollo profesional para fortalecer la carrera docente. Todas estas mejoras cubren, por primera vez, a todos los educadores y profesores que trabajan en establecimientos públicos y privados con financiamiento fiscal, aunque los segundos ingresan por cuotas hasta el 2025.

3. Desarrollo

3.1. Importancia de la rotación y deserción docente

Existen, al menos, cinco razones que fundamentan la importancia de actualizar las estimaciones de rotación y deserción docente en Chile. La primera razón ha sido mencionada previamente: los cambios fijados por la Política Nacional Docente y que aún no han sido cubiertos por la evidencia nacional examinada. De hecho, como recuerdan [Carrasco et al. \(2017\)](#), los datos existentes solo pueden representar una línea base, especialmente en los novatos. Entre las condiciones laborales urge comprender el impacto que tendrían las iniciativas de mentoría, formación y remuneraciones, pues representan factores típicamente asociados a la disminución de la rotación y deserción y, por lo tanto, el aumento de la retención, según autores como [Borman y Dowling \(2008\)](#), [Buchanan et al. \(2013\)](#), [Carver-Thomas y Darling-Hammond \(2017\)](#), [Camelo y Ponczek \(2021\)](#), [Clotfelter et al. \(2008\)](#), [Gaikhorst et al. \(2017\)](#), [Guarino et al. \(2006\)](#), [Ingersoll \(2001\)](#), [Johnson \(2006\)](#), [Kraft et al. \(2021\)](#), [Podolsky et al. \(2019\)](#), [Ryu y Jinnai \(2021\)](#) y [See et al. \(2020\)](#), entre otros.

Ahora bien, en el proceso de actualización de las tasas es importante examinar el impacto de la ley de Carrera Docente con gran cautela, pues el efecto esperado de las distintas iniciativas no es tan sencillo ni lineal como podría creer el sentido común. Por ejemplo, en relación con el salario, [Clotfelter et al. \(2008\)](#) en Estados Unidos y [Camelo y Ponczek \(2021\)](#) en Brasil encontraron que la rotación y deserción puede descender en un 17% y 18%, respectivamente, al entregar un bono adicional al salario base; empero, no era posible asegurar que la retención fuese mayor entre los docentes más calificados. Según [Ryu y Jinnai \(2021\)](#), la asociación entre ambos factores tiende a manifestarse con forma de U, es decir, la mayor rotación y deserción se da entre aquellos educadores y profesores que están infra y sobrecalificados, por eso, el aumento salarial impactaría más entre los novatos con certificación regular que en los docentes que tienen experiencia media ([Strunk y Robinson, 2006](#)). Es más, el mayor salario tiene el riesgo de volver a un profesor bien calificado en uno competitivo en el mercado laboral y, por ende, puede atraer la atención de otras escuelas o instituciones no educacionales aumentando la rotación y/o deserción ([Ryu y Jinnai, 2021](#)).

La segunda razón es la menor eficiencia escolar. Como explican [Donaldson y Johnson \(2015\)](#), [Ingersoll y May \(2010\)](#), [Loeb et al. \(2005\)](#), [Redding \(2017\)](#), [Ronfeldt et al. \(2013\)](#) y [Synar y Maiden \(2012\)](#), rotación y deserción interrumpen la dinámica escolar, pues cuando un docente se va también lo hace su conocimiento, su estilo y su formación acerca del currículo, los estudiantes, los apoderados y el trabajo colaborativo. El fenómeno genera inestabilidad educativa al afectar la continuidad y coherencia curricular, debilitar el conocimiento colectivo y generar inseguridad y estrés entre los estudiantes.

En esta línea, es interesante la investigación de [Redding \(2017\)](#), quien emplea información administrativa de Carolina del Norte entre 2008-2014 para evaluar el impacto de la rotación y deserción docente en el rendimiento académico como un proxy de la eficiencia escolar. Aunque sus resultados se limitan a cuarto y quinto básico, el autor encontró que la partida de un docente disminuye entre 0,044-0,067 de desviación estándar el aprendizaje en matemáticas, es decir, se pierden 48 días instruccionales, explican [Carrasco et al. \(2018\)](#) al revisar la investigación. Una premisa que [Ronfeldt et al. \(2013\)](#) expresan de otra forma. Si el 100% de los docentes deja una clase para rotar o desertar, los estudiantes reducen su aprendizaje entre 7,4%-9,6% de una desviación estándar en matemáticas y 6,0%-8,3% en lenguaje comparado con una clase donde no hubo rotación o deserción docente.

Junto a los cambios en ciertas condiciones laborales y la menor eficiencia escolar está el costo financiero asociado al proceso de separación del antiguo personal y búsqueda, selección e inducción del nuevo, pero particularmente la redirección de fondos en desmedro de la calidad educativa ([Loeb et al., 2005](#)).

En Estados Unidos, [Watlington et al. \(2010\)](#) estudia esta temática y la divide en tres dimensiones llamadas: de separación, reemplazo y entrenamiento. La primera dimensión cubre el financiamiento de la partida del docente, incluyendo entrevistas de salida y pago de licencias o vacaciones; la segunda corresponde al reclutamiento considerando el financiamiento de los anuncios de búsqueda y tiempo destinado a la revisión de currículos, chequeo de referencias y realización de entrevistas; y, finalmente, está la inducción contemplando materiales, mentores y actividades. Sumando las tres dimensiones se estima una inversión entre 4.631-15.835 dólares americanos, según el costo del programa de mentoría y excluyendo los costos a nivel de distrito, porque son más difíciles de calcular al estar integrados entre distintos departamentos. A nivel nacional, [Borman y Dowling \(2008\)](#) reportan un costo de 2,2 billones de dólares estadounidenses por año escolar, equivalentes al 30% del salario del docente en escuelas públicas.

La cuarta razón es la equidad educativa tras considerar que la rotación y deserción tienden a concentrarse en escuelas de menor nivel socioeconómico tanto en Chile ([Carrasco et al., 2018](#); [MINEDUC, 2015](#); [Rivero, 2015](#); [Valenzuela y Sevilla, 2013](#)) como en el resto de los países ([Dupriez et al., 2015](#); [Ingersoll, 2001](#); [Ingersoll, 2003](#); [Ingersoll y May, 2010](#); [Guarino et al., 2006](#); [Podolsky et al., 2019](#); [Redding, 2017](#); [Strunk y Robinson, 2006](#); [Williams et al., 2021](#)). Aunque las razones poco tienen que ver con la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes ([Carrasco et al., 2018](#); [Simon y Johnson, 2015](#)), el fenómeno los afecta de forma significativa, porque el problema de la equidad educativa es continuo y se suma a la pérdida de eficiencia escolar y costo financiero. En otras palabras, debido a sus altas tasas de rotación y deserción, los establecimientos de menor nivel socioeconómico suelen sufrir de inestabilidad educativa regular y están obligados permanente a buscar nuevos profesionales sin recibir los dividendos de la inversión realizada en los profesionales contratados, explican [Loeb et al. \(2005\)](#) y [Podolsky et al. \(2019\)](#).

Por último, está el déficit docente o, como dice [Podolsky et al. \(2019\)](#), el desafío de mantener cubiertas las vacantes de aula con una fuerza docente estable capaz de responder a las necesidades de los estudiantes y las demandas del mundo del trabajo y el desarrollo del país.

En Chile, [Elige Educar \(2021\)](#) estima y proyecta la disponibilidad y necesidad de docentes idóneos, es decir, de aquellos que estudiaron las especialidades o niveles educativos donde se encuentran haciendo clases. En un escenario de disminución anual promedio de 4% en los matriculados en carreras de pedagogía entre 2005-2020 y tras mayores requisitos de ingreso a la formación docente e incremento de las horas no lectivas gracias a la Política Nacional Docente, los resultados del estudio muestran que el déficit será de 26.273 docentes al año 2025. Además de incrementar la atracción de estudiantes a la carrera de pedagogía, la retención es esencial para responder a este desafío ([Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017](#); [Elige Educar, 2021](#); [Ingersoll, 2001](#); [Strunk y Robinson, 2006](#)). Buscando relevar este equilibrio, [Ingersoll \(2003\)](#) desarrolla la idea de la *puerta giratoria* tras analizar el período de 1999-2000 en Estados Unidos y encontrar que 534.861 docentes ingresaban a trabajar en una escuela, no obstante, al año siguiente 539.778 rotaban o desertaban, así, en 12 meses más de un millón de docentes estaban en movimiento y ello representaba el principal factor que explicaba e invisibilizaba el déficit docente. En Chile, esta premisa fue revisada, como se mencionó antes, por el [MINEDUC \(2015\)](#) usando información del 2013-2014.

3.2. Propuestas de política pública

En un nuevo escenario sociopolítico, una primera recomendación de política clave es un cambio de conceptualización. La teoría económica tradicional suele entender a los docentes, entre otros profesionales, como tomadores de decisión racional acerca de sus carreras y vidas que tienen, en base a su certificación, especialidad y experiencia, diferentes oportunidades en el mercado laboral explican [Strunk y Robinson \(2006\)](#). En esta decisión se consideran simultáneamente factores individuales, sociales y organizacionales ([Ryu y Jinnai, 2021](#)). Sin embargo, la racionalidad como perspectiva teórica presenta un importante vacío, ya que no logra reconocer que la decisión no es estable y que las personas crean y recrean sus metas en una negociación que cambia a lo largo del tiempo y, por tanto, durante la carrera profesional ([Borman y Dowling, 2008](#); [Cochran-Smith et al., 2012](#); [Díaz, 2021](#); [Lindqvist et al., 2014](#); [Quartz et al., 2008](#); [Schaeffer et al., 2012](#)). Este nuevo enfoque, enfatizan [Lindqvist et al. \(2014\)](#), parece particularmente apropiado para las nuevas generaciones de educadores y profesores, quienes tienden a visualizar su vida laboral como una serie de opciones y no una única y continua línea recta.

En esta perspectiva, destaca la reflexión desarrollada por [Cochran-Smith et al. \(2012\)](#), quienes proponen abandonar la dicotomía simple entre quedarse o irse de una escuela, porque las decisiones durante la trayectoria laboral son múltiples. Esta idea es revisada también por [Quartz et al. \(2008\)](#). Esta última investigación muestra que, entre quienes permanecen en el sistema escolar, solo el 68% sigue haciendo clases a tiempo completo después de 6 años y 24% había cambiado de rol una o más veces en su trayectoria; en cambio, entre los desertores, el 59% había rotado una vez, 31% dos veces y 10% tres o más y, además, 1 de cada 3 retornaba a la profesión, pero solo la mitad lo hacía a la docencia de aula.

Junto a posicionar la política pública desde un enfoque integral, multinivel y a largo plazo, una segunda recomendación es considerar diferentes perfiles profesionales en el desarrollo e implementación de la política pública. Típicamente la evidencia se ha focalizado en los novatos por su alta tasa de retiro temprano promoviendo la mentoría para apoyar su ingreso y permanencia en la profesión ([Borman y Dowling, 2008](#); [Johnson, 2006](#); [Podolsky et al., 2019](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#)). Empero, los docentes recién egresados no son un perfil uniforme ni deberían ser el único prioritario.

Respecto a este último punto es interesante mencionar el análisis cualitativo de [Cochran-Smith et al. \(2012\)](#), pues muestra cinco configuraciones de novatos: desde al perfil más deseable, es decir, aquel que permanece y presenta buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje; pasando por el novato bien calificado que rota en búsqueda de una escuela que converse mejor con sus creencias y expectativas personales; hasta aquellos recién egresados que, aunque permanecen en el sistema educativo, necesitan urgentemente fortalecer sus prácticas docentes. En cada caso, el foco de la mentoría debería ser diferente y los segundos necesitan, además, información para participar de procesos de búsqueda laboral mejor alineados a sus creencias y expectativas.

Al hablar sobre otros perfiles, la evidencia ha destacado tanto a los docentes que trabajan en establecimientos vulnerables como a aquellos sin calificaciones formales, porque tienden a reportar altas tasas de rotación y deserción ([Borman y Dowling, 2008](#); [Dupriez et al., 2015](#); [Guarino et al., 2006](#); [López, 2015](#); [Marinell y Coca, 2013](#); [Podolsky et al., 2019](#); [Rivero, 2015](#); [Strunk y Robinson, 2006](#)). La misma preocupación se evidencia hacia los profesores que se han reincorporado a la docencia de aula, ya que ayudan a disminuir las tasas de deserción del sistema escolar ([DeAngelis y Presley, 2007](#); [Diliberti et al., 2021](#); [Podolsky et al., 2019](#)). De hecho, en Chile la reincorporación fluctúa entre el 5%-12%, según [Valenzuela et al. \(2021\)](#). Lamentablemente la regulación de títulos no aparece como un tema prioritario en la agenda gubernamental del país, por ejemplo, en la educación media técnico-profesional donde cerca del 50% de los docentes de aula no tienen título en pedagogía ([Orrego, 2021](#)).

La tercera recomendación es avanzar y/o fortalecer condiciones laborales no cubiertas aún por la Política Nacional Docente. Además del salario o las horas no lectivas, la literatura ha discutido acerca de la importancia de la disponibilidad de materiales educativos ([Johnson, 2006](#); [Kraft et al., 2021](#); [Podolsky et al., 2019](#)), el acceso a instalaciones seguras, limpias y bien mantenidas ([Johnson, 2006](#); [Johnson et al., 2012](#); [Kraft et al., 2016](#)), el manejo de la conducta estudiantil en relación con el ausentismo, disciplina, violencia e intimidación ([Ingersoll, 2001](#); [Kraft et al., 2021](#); [Marinell y Coca, 2013](#); [Miller, 2020](#); [Simon y Johnson, 2015](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#); [Weston et al., 2021](#)), la creencia en las altas expectativas acerca del aprendizaje y habilidades de los estudiantes ([Díaz, 2021](#); [Johnson et al., 2012](#); [Kraft et al., 2016](#); [Miller, 2020](#)) y el involucramiento de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje ([Kraft et al., 2021](#); [Miller, 2020](#); [Simon y Johnson, 2015](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#)), pero sobre todo el liderazgo de directores y de docentes. Una lista de temáticas que ya han sido evidenciadas por la literatura nacional como se observó en los estudios de [Ávalos y Valenzuela \(2016\)](#), [Díaz \(2021\)](#), [Fuenzalida et al. \(2014\)](#) y [Gaete et al. \(2017\)](#).

Entre estos factores llama la atención el liderazgo directivo y docente. El primer tipo de liderazgo es el más conocido de ambos y su valor reside en la capacidad de facilitar las otras condiciones mencionadas al articular una visión y un plan de trabajo claros, apoyar al personal y promover su desarrollo profesional, proteger la idoneidad disciplinar, crear estructuras de retroalimentación, construir ambientes laborales de confianza y colaboración y permitir que la escuela funcione administrativamente de forma eficiente hablando del presupuesto, instalaciones, materiales, tiempo no lectivo, recursos y personal, pero especialmente escuchando y promoviendo otros liderazgos ([Johnson et al., 2012](#); [Kraft et al., 2016](#); [Kraft et al., 2021](#); [Marinell y Coca, 2013](#); [Miller, 2020](#); [Podolsky et al., 2019](#); [Simon y Johnson, 2015](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#)). El segundo tipo de liderazgo, también conocido como empoderamiento, gobernanza o control profesional, corresponde a la capacidad de los docentes de participar en la toma de decisiones en temas que afectan su habilidad para hacer bien su trabajo, tener autonomía y control sobre sus responsabilidades educativas, contar con in-

centivos para innovar y disponer no solo de valoración, sino de reconocimiento profesional (Guarino et al., 2006; Ingersoll, 2001; Johnson et al., 2012; Kraft et al., 2021; Marinell y Coca, 2013; Miller, 2020; Podolsky et al., 2019; Struyven y Vanthournout, 2014; Weston et al., 2021).

Como parte del enfoque multinivel, una cuarta recomendación es focalizarse no solo en los docentes, sino potenciar el rol que tiene el gobierno, las escuelas y el nivel intermedio para prevenir y/o mitigar las tasas de rotación y deserción docente en el país.

Además de promover otras condiciones laborales, la discusión planteada por See y Go-rard (2020) es particularmente interesante respecto al rol del gobierno, pues apuntan a visibilizar las decisiones que se toman en la agenda gubernamental que influyen la oferta y demanda de docentes destacando la descoordinación entre los diferentes problemas y las soluciones de política pública educativa, así como la tendencia a no considerar en el debate sobre rotación y deserción el déficit de educadores y profesores. ¿En qué se traduce este resultado? Los autores revisan la experiencia educativa de Inglaterra y mencionan como catalizadores de la demanda de docentes, entre otros, los cambios curriculares del 2010 que introdujeron la obligatoriedad de las asignaturas de inglés, matemáticas, ciencias, historia o geografía y un curso de idioma en la educación media y, en educación superior, la limitación de vacantes de primer año, las diferentes rutas para entrar a estudiar la carrera de pedagogía y la disponibilidad de la carrera en las distintas regiones. En Chile, es factible encontrar un análisis similar en las reflexiones de Carrasco et al. (2018) al mencionar la Política Nacional Docente como un factor de la política que afecta la rotación y retención en tanto equipara ciertas condiciones laborales entre educadores y profesores de establecimientos públicos y privados con financiamiento fiscal; mientras que el MINEDUC (2015) destacó el aumento de la oferta de programas de pedagogía como mitigación del déficit y Elige Educar (2021) explicaría el incremento de los requisitos de ingreso a la carrera como una de sus causas.

En el nivel local, la literatura internacional tiende a comprender a la escuela como el centro de acción de las distintas iniciativas de política pública. Así, entiende que es importante reforzar sus capacidades y dejar de entenderlas como una muñeca rusa de individuos para mirarla como un todo que tiene múltiples interacciones, es dinámica e innovadora y en su centro reside el liderazgo (Johnson et al., 2012; Johnson et al., 2014; Kraft et al., 2020). En cambio, a nivel intermedio, destaca el monitoreo de los recursos humanos que realizan los sostenedores de los establecimientos en base a información, particularmente en relación con el proceso de búsqueda, selección e inducción, las oportunidades de desarrollo profesional docente, la capacitación de los directores en liderazgo y la creación de programas para promover la reincorporación de los docentes a las aulas (Carrasco et al., 2018; DeAngelis y Presley, 2007; Johnson et al., 2014; Kraft et al., 2021; Podolsky et al., 2019).

Como última recomendación está la motivación de este ensayo. Sea a través de análisis descriptivos como el aplicado por Valenzuela et al. (2021) o modelos estadísticos más elaborados como el de duración implementado por López (2015) o de historia a eventos multinivel de Díaz et al. (2021), es también importante incentivar la agenda investigativa para guiar la toma de decisiones, particularmente a nivel nacional e intermedio (Kraft et al., 2016; Podolsky et al., 2019).

En el desarrollo de la agenda de investigación es apropiado avanzar metodológicamente no solo en análisis interanuales que examinan la rotación y deserción de un año escolar al siguiente, sino también ir más allá. Algunas opciones están en la realización de estudios longitudinales que miren el fenómeno a largo plazo y visualizando tendencias entre los factores (Carrasco y Banerjee, 2016); establecer registros durante un mismo año escolar y, en la medida de lo posible, en tiempo real para identificar mejor los eventos que gatillan las decisiones de rotación o deserción (Rubenstein et al., 2018) o generar evaluaciones de la intención de

irse de las escuelas o del sistema como un proxy de la rotación o deserción futuras y una revisión de las condiciones laborales actuales (Marinell y Coca, 2013). Además, es importante combinar el enfoque cuantitativo con el cualitativo para comprender en profundidad las decisiones que toman los docentes durante sus trayectorias laborales (Cochran-Smith et al., 2012; Struyven y Vanthournout, 2014).

En el desarrollo de la agenda de investigación, algunos temas interesantes de revisar en el país se relacionan con la recomendación de Watlington et al. (2010) de estandarizar la información sobre el costo financiero de la rotación y deserción, la de Kraft et al (2016) de evaluar los contextos organizacionales de las escuelas o la de Carrasco et al. (2018) de monitorear la dotación e identificar las demandas de docentes futuras así como determinar las mejores prácticas costo-efectivas, siguiendo a Watlington et al. (2010). También podría ser importante caracterizar y comprender el perfil de quiénes rotan o deserta, pero sobre todo por qué deciden hacerlo y qué necesitan para regresar y así poder invertir eficazmente en iniciativas focalizadas y priorizar las condiciones laborales más importantes, explican Borman y Dowling (2008), Lindqvist et al. (2014) y MINEDUC (2017).

4. Conclusiones

Este ensayo ha discutido cinco razones que explican la relevancia de actualizar las estimaciones de rotación y deserción docente en Chile y cinco recomendaciones de política pública para prevenirla y/o mitigarla, en base a la literatura especializada. Así ha destacado el nuevo escenario impulsado por la Política Nacional Docente y los efectos de la rotación y deserción sobre la eficacia escolar, el costo financiero, la equidad educativa y el déficit docente. Asimismo, ha propuesto la reconceptualización de la decisión de rotar o desertar como una negociación integral, multinivel y a largo plazo, donde existen diferentes perfiles de educadores y profesores. Una mirada que fortalece condiciones laborales no cubiertas aún por la ley de Carrera Docente, que releva roles diferenciados a nivel de gobierno, escuela e intermedio e incentiva la agenda de investigación.

Considerando ambas discusiones, este ensayo invita finalmente a fortalecer un acercamiento coordinado y comprensivo del complejo fenómeno de la rotación y deserción docente, especialmente en términos de la política educativa y la investigación. En ese sentido, es importante avanzar en esta temática como un todo, aunque en realidad se haga por fases, al tiempo en que se reconocen los distintos actores, factores y niveles involucrados en el corto, mediano y largo plazo.

En este proceso, como recuerdan Johnson et al. (2014), es esencial tener presente que los cambios requeridos son complicados, polémicos y necesitan tiempo, financiamiento y personas, sobre todo equipos directivos y docentes que sean líderes y estén comprometidos con sus comunidades educativas. Además, es clave considerar que, en el camino de mejoramiento, tanto el contenido de las iniciativas de política pública como el proceso de implementarlas son importantes y que el esfuerzo de prevenir y/o mitigar la rotación y la deserción docente afecta positivamente a los estudiantes, pues las condiciones laborales de los primeros son las condiciones de enseñanza de los segundos, confirman autores como Weston et al. (2021).

Esta invitación es especialmente significativa en el nuevo escenario sociopolítico y sanitario que ha vivido Chile en los últimos años. Como se ha visto aquí, la Política Nacional Docente inaugura una nueva etapa para los docentes de establecimientos públicos y privados con financiamiento fiscal, pero también hay transformaciones sustanciales a nivel intermedio y local impulsadas por la ley de Nueva Educación Pública que deben considerarse en esta invitación.

La ley de Nueva Educación Pública se promulgó en 2017 y transformó a los sostenedores públicos en una red de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), lo que representa un salto organizacional importante en la gestión educacional y financiera de los establecimientos públicos. Los SLEP deben velar por la calidad, equidad, inclusión y mejoramiento educativo gracias a un equipo profesional altamente calificado, el cual tiene como una de sus principales responsabilidades potenciar a los equipos directivos y los docentes prestándoles apoyo técnico-pedagógico y administrativo y articulando redes de colaboración entre los establecimientos educacionales miembros. Otro punto clave de los SLEP es su capacidad para evaluar integralmente la educación a su cargo usando no solo fuentes secundarias de información, sino levantando su propia evidencia (Bellei et al., 2018).

Actualmente hay 11 SLEP con servicio educativo traspasado y, aunque el proceso de implementación ha sido cuestionado, el cambio representa una oportunidad esencial para el fortalecimiento de las instituciones intermedias que apoyan a las comunidades educativas en su trabajo cotidiano, un proceso que puede ayudar a avanzar y/o fortalecer algunas de esas condiciones laborales no cubiertas aún por la Política Nacional Docente o incentivar la agenda investigativa. A este nuevo escenario político se suma, en los últimos tres años, la crisis social y sanitaria que ha permitido visualizar y debatir sobre los problemas estructurales que afectan la educación en Chile y el mundo. De esa manera, la invitación de este ensayo también es un llamado a actualizar la discusión pendiente por una mejor educación y, por ende, responder a los desafíos docentes que continúan para retener a aquellos que ya están en el sistema escolar y, por qué no, atraer a los educadores y profesores que el país necesita en el futuro.

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>.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaino, M., Donoso, M. P., Martínez, J., de la Fuente, L., del Pozo, F., y Díaz, R. (2018). *Nueva Educación Pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Universidad de Chile.
- 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>.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., y Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>.
- Camelo, R., y Ponczek, V. (2021). Teacher turnover and financial incentives in underprivileged schools: Evidence from a compensation policy in a developing country. *Economics of Education Review*, 80, 102067. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102067>.
- Carrasco, D., y Banerjee, R. (2015). Teacher turnover intentions: Contextual effects and school climate predictors among secondary school teachers in Chile. En D. Carrasco (ed.), *Multivariate approaches to school climate factors and school outcomes* (pp. 120-148). [Tesis doctoral, University of Sussex]. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/61527/1/Ogaz,%20Diego%20Alonso%20Carrasco.pdf>.
- Carrasco, D., y Banerjee, R. (2016). Predicting teacher turnover from public schools in Chile, beyond socioeconomic status. En D. Carrasco (ed.), *Multivariate approaches to school climate factors and school outcomes* (pp. 74-119). [Tesis doctoral, University of Sussex]. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/61527/1/Ogaz,%20Diego%20Alonso%20Carrasco.pdf>.

- 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, 1-7.
- 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.
- Carver-Thomas, D., y Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover. Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute.
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H., y Vigdor, J. (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1352-1370. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.07.003>.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D' Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K., y Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880. <https://doi.org/10.3102/0002831211431006>.
- DeAngelis, K., y Presley, J. (2007). *Leaving schools or leaving the profession: setting Illinois' record straight on new teacher attrition*. Illinois Education Research Council.
- Díaz, A. (2021). Comenzar y permanecer. Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 27-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100027>.
- 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. K., Schwartz, H., y Grant, D. (2021). *Stress topped the reasons why public-school teachers quit, even before COVID-19*. Rand Corporation.
- Donaldson, M., y Johnson, S. M. (2015). Teach for America teachers: How long do they teach? Why do they leave? *Kappa Magazine*, 93(2), 47-51. <https://doi.org/10.1177/003172171109300211>.
- Dupriez, V., Delvaux, B., y Lothaire, S. (2015). Teacher shortages and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>.
- Elige Educar (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Elige Educar.
- Fuenzalida, D., Ávalos, B., Valenzuela, J. P., y Acuña, F. (21-22 de agosto de 2014). Trayectorias docentes: Ejercicio profesional y abandono. *Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago, Chile.
- 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>.
- Gaikhurst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., y Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., y Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>.

- Ingersoll, R. M. (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. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R. M., y May, H. (2010). *The magnitude, destinations and determinants of mathematics and science teacher turnover*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D., Collins, G., y Harrison, B. (2021). The demographic transformation of the teaching force in the United States. *Education Sciences*, 11, 234. <https://doi.org/10.3390/educsci11050234>.
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters. Teacher quality, retention, and effectiveness*. National Education Association [NEA].
- Johnson, S. M., Kraft, M., y Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>.
- Johnson, S. M., Reinhorn, S., Charner-Laird, M., Kraft, M., Ng, M., y Papay, J. P. (2014). Ready to lead, but how? Teachers' experiences in high-poverty urban schools. *Teachers College Record*, 116(10), 1–50. <https://doi.org/10.1177/016146811411601005>.
- Kraft, M., Donaldson, M., y Simon, N. (2021). *Teacher retention in public schools*. A review of the research. Upbeat.
- Kraft, M., Marinell, W. H., y Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1499. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>.
- 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 Institute, Brown University.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., y Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years: a multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., y Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44–70. https://doi.org/10.1207/s15327930pje8003_4.
- 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>.
- Marinell, W. H., y Coca, V. M. (2013). *Who stays and who leaves? Findings from a three-part study of teacher turnover in NYC middle schools*. Research Alliance for NYC Schools.
- Miller, L. (2020). *Virginia Working Conditions Survey. Descriptive analysis of statewide patterns*. School of Education and Human Development Frank Batten School of Leadership and Public Policy, University of Virginia.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). *Aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. Ministerio de Educación [MINEDUC].

- Orrego, V. (2021). Agenda institucional de la enseñanza media técnico-profesional en Chile, 2009-2018. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 123-148. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.005>.
- 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>.
- Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B., y Olsen, B. (2008). Careers in motion: A longitudinal retention study of role changing among early career urban educators. *Teachers College Record*, 110(1), 218–250. <https://doi.org/10.1177/016146810811000102>.
- Redding, C.H. (2017). Explaining the effects of teacher turnover on student achievement. En C. H. Redding (ed.) (2017). *The determinants and consequences of within-year teacher turnover* (pp. 121-164) [Tesis doctoral. Vanderbilt University]. <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/11543>.
- Rivero, M.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), 1-32. <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>.
- Rubenstein, A. L., Eberly, M. B., Lee, T. W., y Mitchell, T. R. (2018). Surveying the forest: A meta-analysis, moderator investigation, and future-oriented discussion of the antecedents of voluntary employee turnover. *Personnel Psychology*, 71(1), 23–65. <https://doi.org/10.1111/peps.12226>.
- Ryu, S., y Jinnai, Y. (2021). Effects of monetary incentives on teacher turnover: A longitudinal analysis. *Public Personnel Management*, 50(2) 205-231. <https://doi.org/10.1177/0091026020921414>.
- Schaeffer, L., Long, J. S., y Clandinin, J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i1.55559>.
- See, B. H., y Gorard, S. (2020). Why don't we have enough teachers? A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education*, 35, 416–442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568535>.
- See, B. H., Morris, M. Gorard, S., Kokotsaki, D., y Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Science*, 10, 262. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>.
- Simon, N. S., 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>.
- Sims, S., y Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018. Teacher working conditions, turnover and attrition*. Department of Education.
- Strunk, K. O., y Robinson, J. P. (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.

- 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>.
- Synar, E., y Maiden, J. (2012). A comprehensive model for estimating the financial impact of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 38(2), 130-144.
- Valenzuela, J. P., y Sevilla, S. (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].
- Valenzuela, J. P., López, I., y Sevilla, A. (2021). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: Aprendizajes para mejores políticas públicas*. Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE].
- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P., y Felsher, R. (2010). The high cost of leaving: An analysis of the cost of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 36(1), 22-37. <https://doi.org/10.1353/jef.0.0028>.
- Weston, D., Hindley, B., y Cunningham, M. (2021). *Working paper: A culture of improvement Reviewing the research on teacher working conditions*. Teacher Development Trust.
- Williams, S., Swain, W., y Graham, J. (2021). Race, climate, and turnover: An examination of the teacher labor market in rural Georgia. *AERA Open*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/2332858421995514>.



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