



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**COMPENDIO DE ARTÍCULOS
TESIS DOCTORAL**

**TRAYECTORIAS LABORALES DE DOCENTES PRINCIPIANTES.
Una aproximación a la permanencia en escuelas con alto índice de vulnerabilidad.**

**EARLY-STAGE TEACHERS' TRAJECTORIES.
An approach to permanence in schools with high vulnerability index.**

Estudiante: Alessandra Díaz Sacco.

Director de tesis: Dr. Guillermo Zamora Poblete.

Comisión evaluadora:

Dra. Patricia Guerrero Morales.

Dra. Andrea Ruffinelli Vargas.

Dr. Carlos Marcelo García.

Agosto 2021

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
RESUMEN.....	7
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.1. Antecedentes de la movilidad docente a nivel internacional y nacional.....	11
1.2. Perspectiva teórica.....	15
1.2.1. Enfoque ecológico de la agencia docente.....	17
1.3. Diseño metodológico.....	19
1.4. Objetivos de investigación.....	26
1.5. Organización del compendio.....	26
II. PUBLICACIONES.....	28
2.1. Artículo 1.....	28
2.2. Artículo 2.....	39
2.3. Artículo 3.....	58
2.4. Artículo 4.....	79
III.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	106
3.1. Síntesis de resultados.....	106
3.2. Discusión y conclusiones.....	115
3.3. Limitaciones.....	121
3.4. Recomendaciones y proyecciones.....	123
REFERENCIAS.....	126

*A Nedda y Lucrecia, raíces y cimientos,
por sus amores, luchas y silencios.*

AGRADECIMIENTOS

Este escrito es fruto del trabajo de cuatro largos años, que sin duda transcurrieron más rápido de lo que imaginaba y que implicaron muchos desafíos personales y académicos. Muchas personas vienen a mi mente al escribir estas líneas de agradecimiento. Primero, agradezco a Juan que es quién conoce más profundamente lo que implicó este tiempo, gracias por estar en lo buenos, malos e intensos momentos, por soñar conmigo durante el proceso y por construir futuros juntos. También, agradezco a mi familia, a mis padres, mi refugio seguro cuando hay tormenta y mis primeros y más grandes maestros. Ellos son fuente inagotables de inspiración para perseverar en la búsqueda de mis sueños. A mis hermanos, Bárbara e Ignacio, mis cómplices e incondicionales desde que tengo memoria, gracias por estar en las risas y en los silencios.

Doy gracias a mi familia extendida, a mis amigos que sin duda han sido fuente inagotable de sostenimiento. Por soportarme trabajólica y acogerme con inagotable cariño siempre. A mis queridas amigas que me regaló la vida, Ceci, Moni y Montse, por acompañarme en cada nuevo paso y creer en mi. A Mauri, gracias por el camino recorrido que conoces y comprendes tan bien. A mi amiga Maca que hizo de esta aventura algo con sentido, humano, comunitario y divertido. A mis amigos y compañeros que me regaló el doctorado, por los primeros años de trabajo extenuante y desafiante, por los sufrimientos, acompañamiento y risas juntos, por los consejos, ideas, lecturas y correcciones, y por los almuerzos y tiempos compartidos. En especial, doy las gracias a Cami por su alegría, por los momentos de risa y copuchas, y por los de trabajo que se hicieron más llevaderos contigo; y a Fer, por su simpleza y generosidad, gracias por estar siempre disponible para mi.

Además, doy gracias a mi profesor guía, Guillermo Zamora, por alentar mis ideas e intuiciones desde el comienzo, por creer en que este trabajo era relevante, por darme libertades intelectuales y por incentivar me constantemente a buscar mis propias banderas. Gracias por la generosidad con el conocimiento, por la lectura y consejos precisos y por acoger con empatía mis dudas y cuestionamientos. También, agradezco a Diego Carrasco, quién contribuyó en distintos momentos en este viaje, sin duda este trabajo se vio enriquecido por toda su generosidad y conocimientos, por sus ideas y sugerencias. Asimismo, gracias por el trabajo en equipo a Maca, Dany y Diego en la escritura de uno de los artículos de este compendio, ciertamente el aporte de cada uno lo hizo posible; pero sobre todo, gracias por hacer de este camino algo menos solitario y más cooperativo. Además, agradezco a mi querida profe Inés por motivarme a proseguir este camino, aconsejarme, regalarme muchas oportunidades de aprendizaje y trabajo, y por estar presente en los buenos y malos momentos.

Igualmente, doy gracias a mi comisión de revisión, quiénes contribuyeron de distintas formas a que este escrito refinara sus ideas y profundizara en sus planteamientos.

Agradezco también a los nueve profesores que hicieron posible esta tesis, sin ellos, sin sus historias compartidas nada de esto habría sido posible. Asimismo, agradezco a ANID por otorgarme la beca de doctorado que financió mis estudios durante estos cuatro años. Finalmente, agradezco al programa de doctorado y sus docentes por confiar en mis capacidades y otorgarme distintas oportunidades para iniciarme como investigadora; y especialmente a Myriam Navarrete, por el cariño y la claridad que me entregó en cada nuevo paso que había que dar, haciendo del doctorado un lugar cálido y seguro.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Caracterización de la muestra.....	23
Tabla 1.2. Dimensiones propuestas por el enfoque ecológico de la agencia docente.	24

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. Síntesis de dimensiones estudiadas y principales relaciones establecidas.	111
--	-----

RESUMEN

Tanto a nivel nacional como internacional las trayectorias laborales docentes se han convertido en un tema de creciente interés, realzando la importancia de estudiar cómo avanzar hacia sistemas educativos que logren la retención y el desarrollo del profesorado a largo plazo. También, se ha enfatizado en las consecuencias negativas que tiene el abandono y rotación, tales como: aumento de costos, efecto disruptivo en la comunidad escolar, detrimento en los aprendizajes e impacto en la equidad educativa. El caso chileno es especialmente atractivo al considerar las proyecciones de déficit de maestros y las tasas de abandono y rotación que ocurren durante los primeros años de ejercicio profesional. Este trabajo realiza un aporte caracterizando el estado general de la investigación en el área y ahondando en la realidad chilena. Particularmente, profundiza en la comprensión de las experiencias de permanencia de docentes principiantes que se desempeñan en escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar. Los hallazgos principales destacan la importancia de adoptar una comprensión más integrada y multidimensional de las trayectorias docentes. Asimismo, se proponen conexiones entre las dimensiones de la esfera personal de los profesores que se vinculan con los entornos cotidianos, relacionales y sistémicos en los que se despliega la profesión.

Palabras clave: movilidad docente; profesores principiantes; permanencia; biografías docentes; agencia docente; narrativas.

ABSTRACT

Both nationally and internationally, teaching trajectories have become a topic of growing interest. This has highlighted the importance of studying how to move towards educational systems that achieve long-term teacher retention and development. Likewise, research in this area has underlined the negative consequences of attrition and turnover, such as increased costs, disruptive effect on the school community, detriment to learning and impact on educational equity. Given Chile's projected teacher shortages, as well as both its attrition and turnover rates of early-stage teachers, it is an attractive case-study. This research contributes to studying teaching trajectories by characterizing the general state of research in the area and probing national reality. Particularly, it provides an in-depth view of early-stage teachers' experiences regarding their decision to remain as in-service teachers at schools with high school vulnerability index. Findings from this study stress the importance of adopting a more integrated and multidimensional understanding of teaching trajectories. It also provides

connections between dimensions of the teachers' personal sphere that are linked to the daily, relational, and systemic environments in which the profession unfolds.

Keywords: teacher mobility; beginning teachers; permanence; teacher biographies; teacher agency; narratives.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las investigaciones que se han abocado al estudio de las trayectorias docentes o a la movilidad docente - *teacher mobility*- han ahondado en tres ejes de análisis. Un grupo de indagaciones se ha centrado en los docentes que permanecen en un establecimiento educacional de un año a otro - *stayers*-; otras, en los que rotan entre escuelas -*movers*- y, finalmente, un grupo que se ha focalizado en aquellos que abandonan la profesión docente de forma definitiva -*leavers*- (Goldring, Taie & Riddles 2014; Ingersoll, 2001). Adicionalmente, algunas aproximaciones nacionales han advertido la necesidad de considerar en el análisis de la movilidad aquellos docentes que abandonan la docencia escolar, pero permanecen en el campo educativo, por lo tanto, potencialmente podrían reincorporarse como profesores a las escuelas (Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017), lo que implica una mirada de la deserción como un fenómeno que puede ser temporal (Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014).

El estudio de las trayectorias docentes ha tomado especial relevancia a nivel internacional y nacional, enfatizando la importancia de estudiar cómo avanzar hacia sistemas educativos que logren la retención y desarrollo de sus profesores en el largo plazo (e.g. Ávalos y Valenzuela, 2016; OCDE, 2005; Schaefer, Long & Clandinin, 2012). En este ámbito, los cálculos de tasas de abandono y rotación docente varían según el país. En el caso de Chile, el país alcanza una de las tasas más altas de deserción a nivel internacional, llegando a cifras superiores al 40% de abandono durante los primeros años de ejercicio de la profesión docente (Ávalos et al., 2016; Valenzuela y Sevilla, 2013), otros países con elevadas tasas de abandono y rotación son Estados Unidos, Reino Unido, Bélgica francófona y Suecia¹ (Cooper & Alvarado, 2006; Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016; Lindqvist et al., 2014).

¹ En Estados Unidos y Reino Unido se registran las mayores tasas de deserción, que fluctúan entre el 30% y 50% dentro de los primeros cinco años de ejercicio profesional; por su parte, en Bélgica francófona las tasas alcanzan cifras cercanas al 45% en el mismo período. Finalmente, en Suecia se han reportado cifras cercanas al 30% considerando el mismo período de ejercicio de la profesión.

Adicionalmente, en la comprensión del fenómeno de la movilidad docente se reconoce como clave considerar que los primeros años en la profesión son un período crucial en los procesos de adaptación y acomodación de los profesores en las escuelas. Marcelo (2009, p. 5) caracteriza el ingreso a la docencia como *“un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”*. En esta línea, estudios posteriores han reafirmado la idea que los primeros años de inserción en la docencia implican tensiones a nivel personal y profesional para los maestros que es necesario atender (Marcelo, Marcelo-Martínez y Jáspez, 2021; Marent et al., 2020). En este contexto, se ha señalado que la decisión de abandonar la enseñanza ocurre como un proceso gradual (Zhu, Rice, Rivera, Mena & Van Der Want, 2020), en el cual destaca el primer año de docencia como especialmente relevante en la retención de los profesores (Hobson et al., 2007), período en el que prácticamente el 20% de los maestros se retira del sistema educativo chileno (Valenzuela et al., 2013). Además, en términos de rotación docente, un estudio reciente a nivel nacional señala que el 34,5% de los docentes principiantes ya no trabajará en el mismo establecimiento educacional luego de un año, cifra que aumenta al 50,5% de rotación del primer trabajo al considerar tres años plazo (Carrasco, Godoy y Rivera, 2017; Carrasco, Manzi y Treviño, 2018).

En consideración de las tasas de abandono y rotación tempranas a nivel nacional, y las modificaciones a las condiciones de formación y desarrollo docente introducidas por la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile² hace ya 4 años, existen estimaciones de déficit de futuros profesores en el corto y mediano plazo para el sistema escolar chileno (CIAE, 2020; Elige Educar, 2019). Particularmente, existen proyecciones de un déficit de 26 mil docentes en el sistema escolar al año 2025, equivalente al 19% de los docentes que se requerirán dicho año, y de 33 mil al año 2030, equivalente al 13% de los docentes necesarios para dicho año (Elige Educar, 2021). Adicionalmente, se evidencia un descenso de 35,11% en la matrícula de primer año en carreras de pedagogía entre los años 2018 al 2021 (CIAE, 2021a). Esta realidad nacional de alto abandono y rotación, y las proyecciones de déficit de maestros configuran un escenario delicado a nivel

² Ley 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, estableciendo reformas a nivel de la formación y desarrollo de los docentes, así como a las condiciones laborales del ejercicio de la profesión. Particularmente, considera un aumento en los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía y la exigencia de acreditación de las instituciones formadoras. Además, modifica la distribución de la jornada de trabajo, genera una nueva estructura de remuneraciones, proporciona un sistema de acompañamiento a los docentes principiantes y propone un sistema de perfeccionamiento profesional a lo largo de la carrera (CPEIP, 2017).

de la educación en Chile³ y enmarcan el interés por indagar en las dimensiones involucradas en la permanencia de los docentes en las escuelas chilenas.

Además, a partir del estudio de la movilidad docente se han determinado consecuencias asociadas al abandono y rotación. En este ámbito, existe evidencia que señala que la rotación y abandono de los profesores impone numerosas cargas explícitas y ocultas sobre las instituciones educativas (Sorensen & Ladd, 2020). Dentro de ellas un aumento de los costos por concepto de desvinculación de maestros, reclutamiento y contratación de nuevos docentes, apoyo y capacitación de profesores que ingresan a las escuelas y, una pérdida de inversión en formación y desarrollo de los docentes que se retiran (Levy, Joy, Ellis, Jablonski & Karelitz, 2012). También, consecuencias negativas a nivel de la composición y calidad de los equipos docentes (Sorensen et al., 2020), así como un impacto en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes (Henry & Redding, 2020; Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013; Sorensen et al., 2020). En este ámbito, se ha señalado que la rotación de profesores no solo tiene un efecto directo y negativo en el rendimiento de los estudiantes, además, existiría un impacto perjudicial indirecto sobre los resultados de la escuela a nivel general al verse alterado el funcionamiento de la comunidad educativa en su conjunto (Ronfeldt et al., 2013).

Adicionalmente, esta problemática de abandono y rotación se ve profundizada en escuelas de mayor vulnerabilidad, en cuyos contextos existe una alta proporción de estudiantes con desventajas socioeconómicas, pertenecientes a minorías y de bajo rendimiento (Borman & Dowling, 2008; Feng, 2010; Nguyen, Pham, Crouch & Springer, 2020; Simon & Johnson, 2015). En particular, a nivel nacional se ha establecido que maestros de educación secundaria y aquellos que trabajan en escuelas con un índice de vulnerabilidad escolar (IVE-SINAE)⁴

³ El informe de CIAE (2020) señala que la caída entre los años 2011 y 2017 se concentra principalmente en programas de baja acreditación, lo que es consistente con el cierre de programas con esta característica producto de la implementación de las nuevas regulaciones asociadas a la Ley 20.903, sin embargo, es preocupante que esta baja no este siendo compensada a nivel del sistema educativo en general. Por otra parte, el año 2018 se observó un incremento en la matrícula en carreras de pedagogía que se podría hipotetizar se encontró asociada a efectos del accionamiento paulatino de la ley. No obstante, el informe de CIAE (2021a) muestra un estancamiento en el interés por las carreras de pedagogía, apuntando principalmente al período 2018 a 2021, período en que se vuelve a observar una disminución en las postulaciones. En suma, será relevante indagar en futuros trabajos del área las razones de este descenso y vincularlo, por ejemplo, a las condiciones y manejo político y mediático que se ha dado al quehacer y agencia docente en los últimos años, y especialmente, durante el período de crisis sanitaria.

⁴ Índice de Vulnerabilidad Escolar - Sistema Nacional de Asignación con Equidad. Índice que oscila entre 0 y 100%, construido con insumos de diferentes fuentes de información de cada estudiante, da cuenta de la condición de vulnerabilidad de los estudiantes en los establecimientos escolares.

igual o superior 80%, presentan mayor riesgo de abandonar tempranamente. En concreto, los profesores que inician su carrera profesional en instituciones de alta vulnerabilidad en promedio dejan su primer trabajo después de 2,2 años de ejercicio profesional, significativamente antes que el resto de sus colegas que lo harán luego de 3 años (Carrasco et al., 2017). Adicionalmente, en países como Estados Unidos y Chile, se ha encontrado una relación entre escuelas vulnerables y una mayor presencia de docentes con baja calificación (Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, 2011; Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002; Rivero, 2015), la cual ha sido en parte atribuida a las dificultades en los procesos de reclutamiento de estas instituciones, una menor efectividad en la retención y, por lo tanto, una mayor tasa de movilidad de sus profesores dentro del sistema educativo (Boyd, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2005; Imazeki, 2008).

En consideración de los antecedentes expuestos, la comprensión de los fenómenos de movilidad docente y, especialmente, la retención de profesores principiantes se establece como un importante desafío que hoy enfrenta nuestro sistema educativo. En particular, este trabajo tuvo el interés de atender los contextos en los cuales los procesos de reclutamiento y retención de docentes son más complejos, y se observan tempranas y altas tasas de abandono y rotación, generando presiones considerables sobre las escuelas y en los aprendizajes de los estudiantes. En concreto, se propone caracterizar el estado general de la investigación en el área y ahondar en la realidad nacional en torno a la movilidad de profesores. Adicionalmente, profundizar en la comprensión de las decisiones de permanencia de docentes que resuelven perseverar en escuelas con alto índice de vulnerabilidad, en las cuales la decisión de permanencia podría presumirse se encuentra en riesgo y requiere de una actualización recurrente. Por lo tanto, encaminar la investigación hacia la comprensión de experiencias o condiciones integrales que llevan a los docentes a perseverar y permanecer ininterrumpidamente en contextos que han sido caracterizados por la literatura en el área como de mayor riesgo de abandono temprano.

1.1. Antecedentes de la movilidad docente a nivel internacional y nacional

En la comprensión del fenómeno de la movilidad docente se reconoce que los primeros años en la profesión son un período crucial en los procesos de adaptación y acomodación de los profesores. En este sentido, un grupo de investigaciones relacionadas a las trayectorias docentes se han enfocado en el estudio de aquellos maestros con hasta cinco años de experiencia profesional (e.g. Ingersoll & Smith, 2003; Schaefer, Hennig & Clandinin, 2020),

período que se ha detectado como clave en el desarrollo y efectividad de un docente (Henry, Bastian & Fortner, 2011). Como parte de este esfuerzo, una serie de estudios internacionales y nacionales han propuesto factores asociados al abandono, rotación y permanencia de los docentes noveles en las escuelas y en el sistema escolar, con la finalidad de esclarecer los motivos que propician las distintas trayectorias de los maestros. Ello ha permitido la sistematización de elementos a nivel individual y contextual asociados al abandono, rotación o permanencia (Borman et al., 2008; Díaz, 2021a; Dekker, Gaikhorst & Schreurs, 2021; Podolsky, Kini, Darling-Hammond & Bishop, 2019; Schaefer et al., 2012).

A nivel individual, se reconoce la influencia de características del profesor, tales como, la edad o el nivel en el cual se desempeña. En este ámbito, maestros jóvenes son más propensos a rotar o abandonar la profesión (Borman et al., 2008; Nguyen et al., 2020) y aquellos que se desempeñan en educación secundaria (Dupriez et al., 2016). También, se ha documentado que una relación positiva con los estudiantes (Harfitt, 2015), que propenda a una percepción de autoeficacia profesional (De Neve & Devos, 2016; Johnson & Birkeland, 2003; Stockard & Lehman, 2004), y que se nutra de eventos positivos (Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary & Clarke, 2010), propicia mayores posibilidades de permanencia de los docentes. Por el contrario, dificultades en la relación profesor y estudiante y percepciones de ineficacia en la enseñanza se asocian a mayores posibilidades de rotación y abandono (Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2016; Hong, 2012). Por otra parte, un mayor desarrollo de la resiliencia (Arnup & Bowles, 2016; Hong, 2012; Mansfield, Beltman & Price, 2014) y un adecuado manejo de la carga laboral (Bettini et al., 2017) se asociarían a mayores posibilidades de permanecer.

Por otra parte, un grupo de hallazgos ha destacado la importancia de los factores contextuales; realzando el ambiente en el cual se desempeñan los profesores principiantes. En este grupo se destaca la gestión escolar, la capacidad de liderazgo y administración de las escuelas, el clima administrativo y la confianza que los docentes tienen en la dirección de las instituciones (e.g. Johnson, Kraft & Papay, 2012; Pogodzinski, Youngs, Frank & Belman, 2012; Stockard et al., 2004; Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015; Van den Borre, Spruyt & Van Droogenbroeck, 2021). Una gestión escolar que apoya la labor docente a nivel pedagógico y en el manejo de la disciplina en el aula, contribuye a generar entornos que son favorables para la retención de los docentes (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2011; Hughes, 2012). También, una adecuada carga de trabajo (Bettini et al., 2017), oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración en la inserción y durante el progreso en la carrera docente (Buchanan et al., 2013; Burke et al., 2013; Schaefer et al., 2020), así como una cultura de colaboración se encuentran asociados a mayores probabilidades de

permanencia de los maestros (Van den Borre et al., 2021). Por el contrario, gestiones escolares desarticuladas, desconectadas de las necesidades de los docentes y la falta de orientación se asocian a contextos en los cuales existe mayores posibilidades de rotación profesional (e.g. Aspfors & Bondas, 2013; Struyven & Vanthournout, 2014). Finalmente, las condiciones laborales son destacadas como elementos importantes para permanecer en las escuelas. En este sentido, salarios más altos (Imazeki, 2005; Van den Borre et al., 2021), asignaciones apropiadas (Johnson & Birkeland, 2003), contar con contrato indefinido (Borman et al., 2008) y disponer de recursos materiales y estructurales que apoyen el aprendizaje de los estudiantes (Johnson et al., 2003; Nguyen et al., 2020) son elementos asociados a una mayor retención.

Los hallazgos de las investigaciones previamente sistematizadas se constituyen como una fuente importante de información para la comprensión de las distintas trayectorias docentes. Sin embargo, se han propuesto limitaciones para lograr un entendimiento profundo y multidimensional del fenómeno de la movilidad docente. En este ámbito, la revisión sistemática de la literatura de Schaefer et al. (2012) advierte que la mayoría de los estudios se han centrado en características de los maestros o en cualidades del contexto, proponiendo avanzar hacia una comprensión de condiciones integrales para el mantenimiento de los profesores a lo largo de su carrera profesional. Además, trabajos como el de Clandinin, Schaefer y Downey (2014) utilizan la metáfora de *historias de ascensor* para referirse al abordaje superficial con el cuál se puede responder a la pregunta de por qué los docentes dejan la enseñanza; historias cortas y directas que dicen lo suficiente para responder dicho cuestionamiento, pero que soslayan la complejidad del fenómeno. Finalmente, se ha advertido que las aproximaciones han caracterizado la movilidad docente como un acontecimiento o decisión singular más que como un proceso que se produce a lo largo del tiempo (Clandinin et al., 2015).

No obstante, es posible encontrar un volumen menor de estudios que ha propuesto orientaciones explícitamente integradas entre dimensiones individuales y contextuales. En este ámbito, destacan los trabajos de Schaefer (2013), Schaefer y Clandinin (2011), Clandinin et al. (2014), quienes han aportado a esta área de estudio con aproximaciones narrativas relacionadas a la formación y cambio de identidad de los docentes, vinculando concepciones de conocimientos personales y profesionales en las experiencias de retiro de la profesión docente. También, el reciente trabajo de Zavelevsky y Shapira-Lishchinsky (2020) en el cual examinan las características de una cultura escolar ecológica para determinar los factores asociados con la retención de los maestros novatos que se derivan del individuo, la escuela y el entorno escolar.

Por otra parte, el estudio de estos factores a nivel nacional es aún modesto. Destacan los trabajos de Ávalos et al. (2016) y Valenzuela et al. (2013), los cuales han proporcionado información valiosa para dimensionar las tasas de abandono y rotación de los maestros en el país. También, el trabajo de Ávalos et al. (2016) propone condiciones críticas y otras protectoras relacionadas a las decisiones de movilidad de docentes principiantes. Dentro de las condiciones críticas identifican: presión sobre el tiempo para la realización de todas las labores encomendadas, percepción de déficit en la organización y gestión escolar, y habilidades insuficientes para manejar estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otra parte, las condiciones protectoras propuestas son: gratificación emocional asociada a logros con los estudiantes, reflexión y análisis de situaciones de éxito y fracaso para el progreso en la profesión, trabajo colaborativo con otros docentes como fuente de sostenimiento del compromiso. En consonancia con estos hallazgos, el trabajo de Zamora Meza y Cox (2018) determina como una de las principales razones de permanencia de profesores noveles secundarios chilenos la satisfacción experimentada por el docente al establecer una relación satisfactoria con los estudiantes, en especial, respecto del reconocimiento y respeto que estos le otorgan. Finalmente, Carrasco et al. (2018) estiman qué características tienen los docentes, de dónde provienen y en qué momento se encuentran cuando presentan el mayor riesgo de dejar su primer trabajo. Docentes jóvenes, hombres, sin contrato indefinido, de educación secundaria y que se desempeñan en establecimientos particulares subvencionados con una alta proporción de estudiantes vulnerables presenta mayor riesgo de abandonar su primer trabajo tempranamente.

En suma, la revisión de los antecedentes y literatura de esta área de estudio permite proponer que en el contexto nacional se evidencia una incertidumbre de mediano y largo plazo relativa a la provisión de profesores para las escuelas, unido a tasas de rotación y abandono de la profesión que presionan el funcionamiento general de las instituciones escolares y generan un impacto en los aprendizajes de los estudiantes, situación que se ve profundizada en contextos de mayor vulnerabilidad escolar. Adicionalmente, la investigación nacional, que aún es incipiente, así como las investigaciones internacionales presentan un énfasis por determinar una cantidad significativa de factores relacionados con las posibilidades de abandono, rotación o permanencia en la profesión, sin embargo, no fue posible encontrar una cantidad sustancial de estudios empíricos que abordaran la temática considerando la integración de los factores contextuales y personales. Lo anterior, ha generado una visión de la problemática restrictiva y que no aborda de forma integral los distintos ámbitos involucrados en las decisiones de movilidad de los profesores principiantes. Considerando lo anterior, esta investigación propone ampliar la mirada disgregada en factores, para transitar hacia una integración de elementos pertenecientes al contexto en el

cual se desempeñan los docentes y de elementos personales que están involucrados en su despliegue profesional, utilizando un marco teórico que considere la comprensión integral de la persistencia en contextos de mayor adversidad por parte de los maestros nóveles.

1.2. Perspectiva teórica

El estudio de la movilidad docente se ha desarrollado principalmente levantando una serie de factores que buscan explicar las decisiones de abandono, rotación o permanencia de docentes en las escuelas o en los sistemas educativos. No obstante, los importantes avances de la investigación en esta área, Vagi y Pivovarova (2016) proponen que se han utilizado relativamente pocos marcos teóricos para el estudio de la movilidad de los maestros y que las teorías que actualmente se emplean no han dado cuenta integradamente de los múltiples factores a nivel individual y contextual que al parecer se encuentran confluyendo en las diferentes trayectorias profesionales. Específicamente, muchos de los marcos teóricos acentúan un único factor o un conjunto de ellos por sobre todos los demás. Ahora bien, dentro de los marcos teóricos que destacan se encuentran teorías de la organización, modelos de economía, psicología y sociología, aunque ninguno de ellos se ha utilizado de forma sistemática en la comprensión del fenómeno de la movilidad docente.

En particular, el trabajo de Vagi et al. (2016) detecta la presencia de cinco marcos teóricos predominantes dentro de las indagaciones de esta área. Las teorías utilizadas con mayor recurrencia son: 1) teorías organizacionales, 2) utilidad esperada, 3) autoeficacia, 4) teoría del comportamiento planificado, 5) *racial threat theory*. Las cuatro primeras resultan relativamente recurrentes en las investigaciones de movilidad docente particulares de maestros principiantes.

En el caso de las teorías organizacionales existe una amplia gama de marcos que se basan en modelos teóricos bien desarrollados que pueden generalizarse en diversos contextos (Vagi et al., 2016). Sin embargo, no existe una única teoría organizacional, sino que existirían una serie de enfoques para analizar cómo funciona una organización (Waldo, 1961). Particularmente, las teorías organizacionales se han utilizado en las investigaciones de movilidad docente con el fin de incorporar cómo las características de los establecimientos educativos afectan las decisiones de abandono, rotación o permanencia de los docentes. Por ejemplo, aunque no todos ellos se basen explícitamente en la teoría organizacional, algunos estudios sobre la movilidad docente están guiados por sus principios, dentro de ellos encontramos los que consideran particularidades del entorno o contexto laboral, tales como: las relaciones dentro del contexto laboral (Aspfors et al., 2013), características de las escuelas

o aulas (Feng, 2010; Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman, 2017), grados de autonomía profesional (Manuel & Carter, 2016), la carga de trabajo (Gaikhorst et al., 2017; Kyriacou & Kunc, 2007; Smethem, 2007), el apoyo e inducción inicial (Gaikhorst et al., 2017; Smethem, 2007), la influencia de los salarios o incentivos monetarios de los docentes (Imazeki, 2005; Steele, Murnane & Willett, 2010), entre otros. En este sentido, en general estas aproximaciones dan mayor énfasis a la comprensión de características contextuales por sobre las características individuales.

Por otro lado, la teoría de la utilidad esperada plantea que la noción de utilidad como medida de satisfacción es un elemento clave de la teoría de la elección racional en economía. Similar a la teoría organizacional, la teoría de la elección racional pretende modelar el comportamiento de los individuos de una manera que se pueda generalizar a varios contextos (Vagi et al., 2016). En este ámbito, los trabajos de Allen y Meyer (1990; 1993) proponen que en la intención de permanecer operan decisiones en que el trabajador examina el costo que significaría su retiro, producto tanto de lo que deja como de lo que obtendría en una nueva alternativa. Particularmente, algunas investigaciones de movilidad docente utilizan esta aproximación para el estudio de las decisiones de los docentes frente a la elección de una oferta de trabajo, la cual maximice la utilidad percibida. Por ejemplo, el estudio de Imazeki (2005), destaca la importancia que las asignaciones monetarias o los paquetes de compensaciones y beneficios sean competitivas con otras posibilidades laborales al alcance de los docentes principiantes. Asimismo, el trabajo de Steele et al. (2010) menciona que los incentivos financieros en sectores en donde la atracción y retención de profesores es compleja, pueden ayudar a aumentar las posibilidades de reclutar educadores novatos prometedores que persistan en sus puestos de trabajo. Este enfoque de análisis asume que los docentes elegirán trabajar en una escuela con características que maximicen su utilidad, pero no considera los procesos subyacentes que impulsan las decisiones de movilidad de los docentes (Vagi et al., 2016), poniendo foco en las condiciones contextuales, más que en elementos individuales del profesor.

Adicionalmente, el marco teórico de autoeficacia es prometedor desde el punto de vista que vincula emociones internas del individuo con elementos del mundo exterior (Bandura, 1997), en este sentido se podría hipotetizar que es una manera de vincular factores individuales y contextuales que interactúan frente a las decisiones de movilidad docente. Particularmente, algunas investigaciones que han considerado elementos relativos a la eficacia en sus aproximaciones concluyen que los docentes que tienen una percepción de éxito en la enseñanza y que sienten que sus experiencias en el aula son positivas tienen mayores probabilidades de permanecer en la escuela (Johnson et al., 2003). Por el contrario,

una percepción negativa de las interacciones profesor-alumno se ha relacionado con una mayor probabilidad de rotación (Heikonen et al., 2016). Particularmente, los docentes que abandonan las escuelas presentan creencias de autoeficacia más débiles, atribuyendo a características personales las dificultades en las interacciones con los estudiantes. En cambio, los que permanecen, utilizan estrategias emocionales y rutinas que los protegen en el afrontamiento de situaciones negativas con los estudiantes (Hong, 2012). Sin embargo, a pesar de que esta teoría supone la integración de elementos individuales y características del entorno, es limitada al centrarse en un elemento muy específico, como lo es la autoeficacia del maestro, por lo que las investigaciones que utilizan este marco podrían no reflexionar en torno a otras condiciones individuales y/o contextuales que aportan en la comprensión de las trayectorias docentes (Vagi et al., 2016).

Finalmente, la teoría del comportamiento planificado propone una vinculación entre las intenciones de los docentes con el acto de salir de un trabajo, considerando los antecedentes de tales intenciones. Por lo tanto, predice la intención de un individuo de participar en un comportamiento basado en sus creencias sobre dicho comportamiento y sus posibles resultados. Este tipo de aproximación se centra en las intenciones y creencias de los docentes, no dando mucho espacio al desarrollo de los elementos contextuales (Vagi et al., 2016), sino poniendo foco particular a elementos de tipo individuales.

1.2.1. Enfoque ecológico de la agencia docente

En consideración de los antecedentes previamente presentados este trabajo adopta un enfoque ecológico de la agencia docente para el estudio de la permanencia de los profesores. Este fue propuesto por Priestley, Biesta y Robinson (2015) quienes presentan una comprensión de la agencia docente que subsume tres dimensiones, a saber: una relacionada con las historias y experiencias personales y profesionales de los docentes; otra que atiende a las aspiraciones de corto y largo plazo del maestro; y finalmente una que corresponde a la evaluación práctica, en la cual el escenario en que se despliega la acción docente es clave en la toma de decisiones profesionales. Este enfoque comprende la agencia en la interacción dinámica de las tres dimensiones antes propuestas, la cual varía en diferentes contextos de despliegue profesional (Biesta & Tedder, 2007). En consecuencia, la agencia no sería poseída por los individuos, sino que es alcanzada a partir de la interacción activa de los sujetos con aspectos de su contexto, y en este sentido se concibe como una comprensión ecológica de la agencia (Biesta et al., 2007). Por lo tanto, se pretende avanzar hacia una integración de distintas dimensiones asociadas a las decisiones profesionales de los novatos con el fin de alcanzar una comprensión más acabada del fenómeno de la permanencia. Luego, la agencia

docente como marco teórico busca superar visiones atomizadas y transitar hacia un conocimiento que considere las características individuales, así como su interacción con las condiciones materiales y discursivas que caracterizan el contexto en el que ocurre el despliegue de los profesores.

En este sentido, al considerar este enfoque ecológico de la agencia docente será necesario razonar en torno a los individuos, las culturas en las cuales están insertos, y las estructuras y relaciones particulares en las que trabajan los docentes. Asimismo, el enfoque de agencia docente busca dar sentido a las formas en que los maestros pueden ejercer control sobre su trabajo, es decir, ejercitar el juicio y la discreción profesional. Por lo tanto, este enfoque ecológico trasladado a las decisiones de carrera profesional permite hacer un análisis de estas decisiones como el resultado de la interacción de la capacidad y características individuales con las condiciones ambientales. Como se señaló el enfoque permite conceptualizar y analizar desde tres dimensiones de agencia, éstas son: influencias del pasado o dimensión iterativa; orientaciones hacia el futuro o dimensión proyectiva; y compromiso con el presente o dimensión de evaluación práctica. La dimensión iterativa del trabajo de los docentes dice relación con las capacidades personales, las creencias y los valores, los cuales tendrían su enraizamiento en experiencias pasadas. La dimensión proyectiva del trabajo de los profesores se refiere a sus aspiraciones con respecto a su labor, tanto a largo como a corto plazo. Finalmente, la dimensión de evaluación práctica se relaciona con el ambiente de trabajo diario dentro del cual los maestros se desenvuelven y ejerce una importante influencia en la agencia, moldeando la toma de decisiones y la acción.

Es relevante mencionar, que es posible reconocer en este enfoque elementos que las teorías que hasta la fecha se reconocen como hegemónicas en el área de estudio de la movilidad docente han relevado y puesto atención. Es así como la teoría de la autoeficacia se puede vincular a la dimensión iterativa al considerar las experiencias personales y profesionales de los docentes en su toma de decisiones, y asimismo relacionarla con la dimensión evaluativa-práctica, al reflexionar en torno a las estructuras relacionales que se despliegan en el quehacer cotidiano de los docentes. Por otro lado, las teorías organizacionales y de utilidad esperada, se pueden vincular con la dimensión evaluativo-práctica, al enfatizar en elementos tales como las condiciones estructurales y materiales en las cuales se despliega el ejercicio de la docencia. Asimismo, es posible enlazar la teoría del comportamiento planificado con la dimensión proyectiva, dado que es en esta dimensión donde el docente considera elementos relacionados a la evaluación de sus proyecciones de corto y largo plazo. En consecuencia, el uso del enfoque como una nueva aproximación a la comprensión del fenómeno de la permanencia docente, no desconoce los elementos que ya

han sido relevados en el campo de estudio de la movilidad docente, sino más bien busca considerarlos, pero al mismo tiempo permitir una mirada de mayor unificación y hondura del fenómeno en estudio.

Finalmente, como se ha desarrollado, se considera que las teorías utilizadas a la fecha en la comprensión de la movilidad de los maestros no han permitido avanzar a cabalidad en la integración de elementos que se podrían encontrar relacionados a las decisiones de abandono, rotación o permanencia de los docentes. En este sentido, la elección del enfoque ecológico de la agencia docente busca avanzar hacia una lógica integrativa, en la cual se consideran las experiencias pasadas profesionales y personales del docente principiante, su proyección futura en una combinación de objetivos, valores y aspiraciones a corto y largo plazo. Y un énfasis en la agencia docente que se promulga en situaciones concretas; y en este sentido se encuentra restringida y respaldada por recursos discursivos, materiales y relacionales disponibles para los profesores (Priestley et al., 2015).

1.3. Diseño metodológico

El presente trabajo se realizó bajo un enfoque metodológico mixto secuencial (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Creswell, 2014), recopilando información a través de una revisión sistemática de la literatura, el análisis de bases de datos nacionales y entrevistas narrativas a un grupo de docentes (Riessman, 2008). El enfoque secuencial se traduce en tres fases. La primera, permitió mapear la situación actual de la investigación en el área a nivel general. Posteriormente, se determina con datos a nivel nacional las características claves de los docentes y sus escuelas, las cuales estarían relacionadas a las decisiones de movilidad docente. En un tercer momento, se profundizó en la comprensión de las trayectorias de permanencia en un grupo de nueve docentes principiantes.

Por lo tanto, la primera fase del trabajo estuvo guiada por la siguiente pregunta: ¿qué proponen las investigaciones empíricas respecto a los factores que influyen en las decisiones de movilidad de profesores principiantes? Posteriormente, en la fase dos, se trabajó en contestar las siguientes preguntas: ¿qué tanto varía la tasa de movilidad docente entre escuelas? ¿qué características observadas de los docentes y las escuelas explican esta variabilidad entre escuelas? Luego, en la tercera fase de la investigación, la pregunta guía fue: ¿cuáles son las narrativas de permanencia en el sistema escolar chileno de profesores principiantes en escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar, atendiendo a las relaciones entre las experiencias personales y profesionales, las aspiraciones con respecto al quehacer docente y el despliegue cotidiano de la labor profesional de los maestros?

Finalmente, el trabajo de manera global busca responder a las preguntas: ¿cuáles son las razones asociadas a la movilidad docente? ¿cuáles son y cómo se relacionan las dimensiones involucradas en la permanencia de docentes principiantes que se desempeñan en instituciones con alto índice de vulnerabilidad escolar?

A continuación, se desarrolla el diseño metodológico para cada una de las fases de estudio.

Fase 1.

Con el propósito de responder a la pregunta y objetivo de investigación de esta fase, se planteó un enfoque cualitativo exploratorio para la revisión exhaustiva y sistemática de literatura relacionada a la movilidad docente. Esto con la finalidad de posicionar la investigación en el área de estudio, estableciendo un contexto general en el cual se inserta el trabajo de tesis y demarcar cual es el aporte que el trabajo realizará al conocimiento actual de las trayectorias profesionales de los docentes principiantes (Boote & Beile, 2004). Para esto se realizó una búsqueda de artículos en la base de datos Web of Science (core collection), utilizando un conjunto de palabras claves, éstas son: "teacher turnover" or "teacher leaver" or "teacher attrition" or "dropout" or "retention" or "decision career" or "teacher mobility" and "new teacher" or "beginning teacher" or "novice teacher" not "mentoring" or "induction". La búsqueda fue limitada de la siguiente forma: incorporación de todos los idiomas y todos los años disponibles en la base de datos, acotando a las áreas relacionadas a las Ciencias Sociales y Educación. Esta búsqueda arrojó un total de 119 artículos. Estos fueron revisados de forma exhaustiva, considerando criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión fueron: que el artículo entregara información empírica de factores asociados al abandono, rotación y/o permanencia de docentes, y que la muestra considerara maestros que llevan entre uno a cinco años de docencia escolar. Se consideró la exclusión de los artículos que estudiaban de forma directa programas de mentorías y/o inducción, dado que el foco de la revisión fueron los factores que influyen en la movilidad docente de forma general y no la influencia de programas particulares. Este procedimiento permitió llegar a una selección final de 46 investigaciones empíricas que se constituyeron como el cuerpo de datos analizado en el artículo 1 que es parte de este compendio de tesis.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis temático para la identificación y análisis de temas centrales (Braun & Clarke, 2006). Estos se construyeron inductiva y deductivamente. El corpus se clasificó de acuerdo con dos temáticas centrales (factores a nivel contextual y factores a nivel personal) presentes en revisiones sistemáticas anteriores (Schaefer et al., 2012) y que siguen apareciendo en la literatura revisada como elementos persistentes y claramente identificables. Además, para cada uno de estos grandes temas, se establecieron

subtemas inductivamente, directamente desde la lectura y clasificación de los hallazgos que presentan las investigaciones que son parte de la revisión.

Fase 2.

Una vez finalizada la fase 1, se procede con una aproximación cuantitativa para el estudio de la movilidad docente a nivel nacional. Particularmente, fue de interés poder determinar las características observadas de las escuelas y docentes que explican las tasas de movilidad de los profesores chilenos. Para esto se consideró la información presente en dos bases de datos nacionales: *Base de Idoneidad Docente* y *Base de Datos de Vulnerabilidad Escolar* (IVE-SINAE). Estas incluyen información relativa al género y edad de los docentes, identificación del colegio, zona rural o urbana, dependencia del establecimiento (particular subvencionada o municipal), tipos y horas de contrato, nivel de enseñanza y porcentaje de vulnerabilidad del establecimiento. Todos los datos fueron recolectados entre los años 2007 y 2018.

Para el análisis de datos se empleó un modelo de historia a eventos multinivel *-multilevel discrete-time hazard model* - (Lamote, Van Damme, Van Den Noortgate, Speybroeck, Boonen & de Bilde, 2013). Se selecciona este modelo ya que permite considerar la naturaleza longitudinal del fenómeno de movilidad docente, el cual puede acontecer luego del primer año o durante años posteriores. Asimismo, permite evaluar de forma simultánea cuántos docentes rotan, cuándo y qué factores se relacionan con la rotación (Willett & Singer, 1991). Finalmente, un modelo de historia a eventos multinivel permite evaluar la variabilidad asociada entre las escuelas respecto a la tasa de movilidad docente.

Es importante destacar que esta fase permitió determinar características claves asociadas a mayores probabilidades de rotación docente a nivel nacional, las cuales se presentan en los hallazgos del artículo 2 que es parte de este compendio. Además, estas se consideraron como insumos para la selección de la muestra de docentes que participaron de la fase 3.

Fase 3.

Finalmente, se planteó una fase cualitativa, de tipo inductiva y exploratoria, en específico siguiendo un enfoque biográfico narrativo se indagó en las experiencias pasadas, presentes y en las proyecciones de nueve docentes principiantes que se desempeñan como maestros en escuelas de IVE del 80-100%. A partir del análisis de sus biografías profesionales se ilustran sus trayectorias docentes y las particularidades que los llevan a permanecer en sus puestos de trabajo (una muestra de esto se puede revisar en el artículo número 3 de este compendio).

Además, a partir de un análisis transversal de las narrativas del grupo de docentes, se proponen algunas temáticas generales presentes en sus decisiones de permanencia. Estas se encuentran desarrolladas en los hallazgos del artículo 4 de este compendio.

La investigación biográfica narrativa permite explorar las experiencias vividas y las perspectivas que los individuos tienen de sus vidas, considerando sus historias pasadas, su presente y la proyección futura, poniendo atención en cómo se configura el significado que los sujetos dan a las historias que narran (Denzin, 1989). En este sentido, un enfoque biográfico narrativo permitió indagar en las dimensiones propuestas por el enfoque ecológico de agencia docente, sin desatender las condiciones estructurales y contextuales del quehacer docente, dado que el enfoque biográfico narrativo no se interesa solo por las experiencias personales, sino que permite analizar la experiencia vivida por un individuo en relación con un contexto (Kim, 2016).

Ahora bien, para la determinación de los criterios de inclusión de los profesores elegibles para esta fase del estudio se utilizaron los resultados obtenidos en la fase 2 de esta investigación, particularmente, los derivados del artículo de Díaz, López, Salas y Carrasco (2021). En dicho estudio se concluyen características relativas a la variación de tasas de movilidad considerando características de los docentes y las escuelas. En específico, como parte de los hallazgos se constata que los profesores jóvenes que se desempeñan en escuelas vulnerables y en educación secundaria presentarían mayores chances de rotación. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con los de Carrasco et al. (2018) quienes determinaron el riesgo de rotación del primer trabajo en profesores principiantes. Adicionalmente, Díaz et al. (2021) proponen considerar que los ambientes escolares constituyen un factor que no puede ignorarse en la comprensión de las trayectorias profesionales de los docentes.

Atendiendo a la información recién presentada, se consideró oportuno para la fase 3 de este estudio incorporar algunas de las características desarrolladas en la investigación de Díaz et al. (2021) y Carrasco et al. (2018), con la finalidad de ahondar en las razones por las cuales un grupo de docentes decide permanecer en sus puestos de trabajo. En concreto, contar con relatos de docentes que, aun teniendo los atributos esperados para abandonar prematuramente y desempeñarse en escuelas en las cuales se esperan tasas de rotación mayores, se mantienen en sus puestos de trabajo, decisión que podría presumirse se encuentra en mayor riesgo y requiere de una actualización recurrente.

En este sentido, los candidatos para la fase 3 de este estudio debieron cumplir al menos con los siguientes criterios de inclusión: hombres y mujeres, que se desempeñen como docentes de Enseñanza Media en escuelas de la Región Metropolitana, con un rango IVE que se encuentre entre el 80 al 100%. Se considera relevante el nivel de enseñanza y el IVE, dado que se relevan dentro de los factores más críticos en la probabilidad de retiro temprano (Carrasco et al., 2018; Díaz et al., 2021; Valenzuela et al., 2013). Por otro lado, la inclusión de ambos géneros se decide como una estrategia que permita diversificar los resultados. Adicionalmente, para resguardar el trabajo con docentes nóveles, los maestros participantes de este estudio debieron encontrarse desempeñando la profesión docente por un máximo de 5 años. Asimismo, haberse mantenido en el mismo establecimiento educativo al menos por 3 años consecutivos.

La selección de los nueve docentes que son parte de la fase 3 de este estudio se realizó a partir de una estrategia de muestras en cadena o por redes. Lo anterior permitió identificar participantes claves que, a su vez, facilitaron la inclusión de otros participantes que cumplieran con los requerimientos del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En la Tabla 1.1 se presenta una caracterización de la muestra.

Tabla 1.1. Caracterización de la muestra

Profesor/a	Edad	Años de docencia	Años en el establecimiento actual	IVE -SINAE del establecimiento ⁵	Asignatura
Andrea	27	5	5	88%	Lenguaje y Comunicación
Ignacio	32	5	5	91%	Artes Visuales
Margarita	28	5	3	83%	Biología y Cs. Naturales
Patricia	26	4	4	82%	Lenguaje y Comunicación
Francisca	28	4	3	80%	Historia y Cs. Sociales
Camila	28	4	3	83%	Historia y Cs. Sociales
Esteban	27	4	3	90%	Educación Física
Carolina	25	3	3	90%	Química
Manuel	25	3	3	91%	Matemáticas y Física

Fuente: Elaboración propia.

Para la producción de datos se realizaron un total de 54 entrevistas narrativas, 6 entrevistas a cada uno de los docentes participantes, con una duración aproximada de entre 60 a 90 minutos cada una de ellas y una periodicidad promedio de una entrevista mensual. Estas

⁵ Según información publicada por JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), en registro 'Prioridades 2019 con IVE-SINAE Básica, Media y Comunal'.

permitieron recopilar relatos del pasado, personales y profesionales de los docentes, relatos concernidos a las aspiraciones futuras de desarrollo profesional y relatos relacionados al trabajo diario de los maestros principiantes. Mishler (1986) propone que este tipo de entrevistas son una forma en la cual los entrevistados pueden desarrollar relatos de vida, lo cual permite generar informes detallados en lugar de respuestas breves o generales. Para esto, Riessman (2008) plantea generar preguntas amplias que abran temas y permitan a los profesores entregar respuestas de la manera que les parezca significativa. En específico, para guiar la indagación en las distintas dimensiones, se consideró examinar distintas áreas temáticas contenidas en cada una de las dimensiones propuestas por el marco teórico que orienta esta fase de la investigación (ver Tabla 1.2).

Tabla 1.2. Dimensiones propuestas por el enfoque ecológico de la agencia docente.

Dimensión iterativa	Dimensión evaluativa práctica	Dimensión proyectiva
<ul style="list-style-type: none"> • Historias de vida de los profesores. • Experiencias profesionales. 	<p><i>Culturales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideas, valores, creencias, discursos. <p><i>Estructural</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones, roles, poder, estructuras relacionales. <p><i>Material</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos, entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspiraciones y proyecciones a corto y largo plazo.

Fuente: Priestley et al. (2015).

La primera dimensión aborda elementos relacionados a la influencia de las historias de vida más generales de los docentes, así como sus experiencias profesionales, incluidas la formación y práctica como docentes. En relación con la dimensión evaluativa práctica, se realiza una distinción de tres subdimensiones, estas son: culturales, estructurales y materiales. El elemento cultural tiene que ver con la forma de pensar, con los valores y creencias de los maestros. Por otra parte, los elementos estructurales, tienen que ver con las estructuras sociales y los recursos relacionales que favorecen u obstaculizan la agencia. Lo referente a elementos materiales, tiene relación con los recursos y el entorno físico más amplio en el que se logra la agencia. Finalmente, la dimensión proyectiva, aúna los componentes relacionados a las orientaciones de acción a corto y largo plazo.

Adicionalmente, se complementaron las entrevistas narrativas con la técnica de *photo elicitation* (Harper, 2002), la cual consiste en presentar fotografías a los profesores que permitan evocar elementos más profundos de la conciencia de los docentes. Se considera que

esta técnica facilitó ahondar en la reflexión de los maestros para cada una de las dimensiones abordadas.

Por otro lado, el análisis de los datos se realizó utilizando un método temático (Braun et al., 2006; Riessman, 2008), el cual permitió en un primer momento construir biografías laborales de cada uno de los docentes y, posteriormente, reconocer transversalmente patrones, hilos narrativos y tensiones que se develaron en la experiencia narrada por los participantes. Considerando lo anterior, se procedió del siguiente modo: en un primer momento se trabajó con cada una de las entrevistas de forma separada, ordenando los episodios relevantes en un relato biográfico cronológico. Posteriormente, una vez que el proceso fue completado para cada una de las entrevistas, se procedió a la identificación de temáticas subyacentes y se codificaron. Esto permitió la construcción de biografías docentes, que resaltan e interrelacionan dimensiones particulares incumbidas a las decisiones de permanencia en las escuelas. En consecuencia, en una primera fase, se privilegió la singularidad y particularidad de cada historia relatada, siguiendo una lógica intra-caso, en la cual se trabajó de forma profunda las historias relatadas (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). Posteriormente, se seleccionaron temáticas particulares para ilustrar los patrones generales. En este sentido, se adoptó una lógica más transversal, que permitió la identificación de cuatro temáticas relacionadas a la permanencia en las escuelas (Braun et al., 2006).

Es importante señalar que se consideró la participación de los narradores en la construcción de las biografías. Para esto, la investigadora presentó al narrador la biografía construida en base al análisis de las respuestas atañidas a las distintas dimensiones exploradas en esta investigación y buscó que la biografía resultante fuera una construcción que represente al narrador. Lo anterior, con el fin de reconocer de forma explícita que los relatos de vida recabados durante las entrevistas narrativas que se realizaron implican siempre una coconstrucción (Riessman, 2008). En este sentido, el diálogo en torno a las biografías construidas permitió una negociación de los temas y los significados entre el narrador y la investigadora. Finalmente, este procedimiento permitió validar las historias construidas a través de sus propios protagonistas.

1.4. Objetivos de investigación

Objetivo general:

Indagar en las trayectorias laborales de docentes principiantes, profundizando en los motivos de permanencia en instituciones con alto índice de vulnerabilidad escolar.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar la movilidad de docente principiantes en cuanto a los factores que inciden en la permanencia o abandono de la profesión y en la rotación entre escuelas.
2. Caracterizar las narrativas de las experiencias del pasado o dimensión iterativa, relacionada con las capacidades personales, las creencias y los valores de docentes principiantes que se desempeñan en escuelas con alto índice de vulnerabilidad.
3. Caracterizar las narrativas de la dimensión proyectiva del trabajo de los profesores principiantes que se desempeñan en escuelas con alto índice de vulnerabilidad, referida a las aspiraciones con respecto a su labor, tanto a largo como a corto plazo.
4. Caracterizar las narrativas de la dimensión de evaluación práctica de la labor docente, relacionada con el ambiente de trabajo diario dentro del cual los docentes principiantes se desenvuelven en escuelas con alto índice de vulnerabilidad.
5. Coconstruir biografías de docentes principiantes que se desempeñan en escuelas con alto índice de vulnerabilidad para la comprensión de sus decisiones de permanencia, atendiendo a las relaciones entre las dimensiones iterativa, proyectiva y evaluativa-práctica.

1.5. Organización del compendio

Para cumplir con el objetivo de esta investigación, se elaboraron cuatro artículos que se encuentran en distintos momentos de publicación. El primero se encuentra publicado en el volumen 32 número 3 de la *Revista Complutense de Educación*. El segundo artículo se encuentra publicado en el volumen 43 número 172 de la revista *Perfiles Educativos*. El artículo tres se encuentra publicado en el volumen 47 número 1 de la revista *Estudios Pedagógicos*. Finalmente, el artículo cuatro se encuentra en prensa en la revista *Cadernos de Pesquisa* y será publicado durante el segundo semestre de 2021.

El primer y segundo artículo se hacen cargo del objetivo específico número 1 de esta investigación. Particularmente, el artículo 1 sistematiza los hallazgos empíricos principales en torno a la movilidad de docentes principiantes en el periodo comprendido entre 1999 y 2019. Esto permitió reconocer la necesidad de integrar de manera más explícita la dimensión contextual e individual en la comprensión de la movilidad docente y robustecer los marcos

teóricos desde los cuales se aborda la temática en estudio. De este modo poder proponer un enfoque teórico que permitiera avanzar hacia una mirada más integrativa y profunda para la comprensión de las trayectorias de los docentes. Posteriormente, el artículo 2 indagó en los factores relacionados a la movilidad docente a nivel nacional. Para esto se utilizaron los datos de la *Encuesta de Idoneidad Docente* para seguir, por 11 años, a la cohorte de profesores de 2007 a 2018. Los hallazgos relacionados a este artículo permitieron determinar características claves relacionadas a una mayor probabilidad de rotación de profesores en las escuelas chilenas. Algunas de estas características fueron consideradas en los criterios de selección de una muestra de docentes, con la finalidad de indagar de manera profunda en sus trayectorias de permanencia en escuelas con alto índice de vulnerabilidad.

El tercer artículo se hace cargo de los objetivos específicos 2, 3, 4 y 5. El trabajo de tesis consideró la coconstrucción de 9 biografías profesionales docentes. Sin embargo, para la construcción del artículo 3 se eligieron 2 de las biografías construidas. Las biografías seleccionadas correspondieron a los docentes de la muestra que habían permanecido por más tiempo en sus escuelas, ambos llevaban 5 años de docencia escolar de forma ininterrumpida en cada uno de sus establecimientos; y con los cuales se logró una mayor profundización en las historias narradas. Los hallazgos de este artículo permitieron desplegar las dimensiones: iterativa, evaluativa-práctica y proyectiva de forma amplia e identificar un entramado continuo de decisiones que los llevan a permanecer en sus escuelas, que no está exento de momentos de tensión, discontinuidad y cuestionamientos.

Finalmente, el artículo 4 permitió profundizar en los objetivos específicos 2, 3 y 4. Dicho artículo consideró el análisis transversal de las narrativas de los 9 docentes principiantes. Los hallazgos establecen 4 temáticas centrales relacionadas con la permanencia de los docentes noveles en escuelas con alto índice de vulnerabilidad. Particularmente, se proponen hilos comunicantes entre las dimensiones del ámbito personal de los maestros con aquellos relacionadas con los entornos de despliegue de la profesión docente.

II. PUBLICACIONES

2.1. Artículo 1

Título: Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura.

Autor: Alessandra Díaz Sacco.

Revista: *Revista Complutense de Educación*.

Indexación, cuartil: Scopus, Q2.

Estado: publicado.

Referencia:

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

Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura¹

Alessandra Díaz Sacco²

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Enero 2021 / Aceptado: Febrero 2021

Resumen. Se sistematizan los principales hallazgos empíricos relativos a los factores relacionados a las decisiones de movilidad de profesores principiantes. Se considera el período comprendido entre 1999 a 2019 para la selección y análisis de 46 artículos. Se establecen dos grandes categorías para sistematizar los aportes de las investigaciones examinadas. La primera incluye aquellos asociados a factores contextuales, tales como: gestión escolar; condiciones laborales; oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración a nivel escolar. En la segunda, se consideran los hallazgos asociados a factores personales, tales como: la relación con los estudiantes, la percepción de autoeficacia y vivencia de eventos positivos; la resiliencia del maestro, el manejo de la carga laboral y la perseverancia; la formación inicial docente. En base a esta revisión se sugiere robustecer los marcos teóricos desde los cuáles se aborda la temática y generar investigación más comprehensiva e integrada, que considere no solo factores de abandono, rotación o permanencia de los maestros principiantes de forma aislada, sino que avance hacia la identificación de condiciones que permitan perseverar a los docentes en sus puestos de trabajo, bajo condiciones de satisfacción y desarrollo profesional permanentes.

Palabras clave: movilidad docente; decisiones de carrera; profesores principiantes; abandono; rotación docente.

[en] Mobility of beginning teachers: a systematic review of the literature

Abstract. The literature review presents a systematization of the main empirical findings reported around the factors related to beginning teachers' mobility decisions. The period considered is 1999 to 2019 to select and analyze 46 relevant articles within the topic. Two main categories are established to systematize the contributions of the research examined. The first category groups the findings associated with contextual factors, such as: school management; working conditions; professional development opportunities, support and collaboration at the school level. The second group considers findings associated with personal factors, such as: the relationship with students, perception of self-efficacy and positive events or experience; resilience, workload and perseverance; and initial teacher training. Based on this review, the need is identified to advance in the strengthening of theoretical frameworks for the study of career decisions of beginning teachers. In particular, generate more comprehensive and integrated research that considers not only factors of abandonment, rotation, or permanence of beginning teachers in isolation, but also identifies conditions that allow teachers to persevere in their jobs, under conditions of permanent professional satisfaction and development.

Keywords: teacher mobility; decision career; beginning teachers; teacher leavers; teacher turnover.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Díaz Sacco, A. Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 395-404.

1. Introducción

El estudio de la movilidad docente se ha desarrollado en base a tres grandes ejes de análisis. Un grupo de investigaciones se ha centrado en los docentes que se quedan, aquellos maestros que permanecen en un establecimiento educacional de un año a otro. Por otra parte, los que rotan, son aquellos que abandonan el establecimiento educacional en el cual se desempeñan y se mueven hacia otra escuela. Finalmente, aquellos que abandonan son los que dejan la profesión docente de forma definitiva (Goldring, Taie & Riddles, 2014).

Particularmente, la investigación en esta área ha relevado las altas tasas de abandono de los profesores principiantes (Gulosino, Ni & Rorrer, 2019) el hecho que muchos egresados de la formación de maestros nunca

¹ Este estudio cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Doctorado Nacional 2017-21171112.

² Pontificia Universidad Católica de Chile.
E-mail: andiaz@uc.cl.

ingresen a la docencia (Rots, Kelchtermans & Aelterman, 2012) y que la profesión docente tenga una tasa de retención menor que otras ocupaciones (Guarino, Santibañez & Daley, 2006).

Esta problemática de abandono y rotación toma especial relevancia al considerar las consecuencias asociadas a nivel de las escuelas y en los aprendizajes de los estudiantes. En este ámbito, existe evidencia que señala que la movilidad docente genera un aumento en los costos de separación (entrevista de salida, término de funciones, entre otros), reclutamiento, contratación e inversión en capacitación de nuevos docentes (Levy et al., 2012). Además, la rotación perjudica los resultados académicos de los estudiantes (Henry & Redding, 2018; Sorensen & Ladd, 2020); y en escuelas de mayor pobreza se ven agudizadas estas problemáticas, dado que las tasas de rotación son mayores, generando un problema de equidad educativa (Simon & Johnson, 2015).

Con el fin de dar respuesta a los tópicos planteados, las investigaciones sobre la movilidad docente se han situado principalmente desde problemáticas contextuales y se han enfocado en entregar soluciones a nivel de recomendaciones de política pública y/o a actores claves del sistema educativo (Vagi & Pivovarova, 2016). De este modo se han detectado múltiples y variados factores que se encontrarían relacionados a las distintas trayectorias de los profesores novatos. Sin embargo, no se cuenta con un panorama actualizado, agregado y completo del conocimiento del área que permita una aproximación más acabada al fenómeno. Además, de la identificación de puntos de acuerdo, divergencia y líneas de investigación futura. Por lo tanto, con el propósito de aclarar el estado de la investigación existente y sus implicancias se propone una revisión sistemática de la literatura de esta área de estudio (Feak & Swales, 2009). Para ello, se plantea el siguiente objetivo: caracterizar la movilidad de docente principiantes en cuanto a los factores que inciden en la permanencia o abandono de la profesión y en la rotación entre escuelas.

2. Metodología

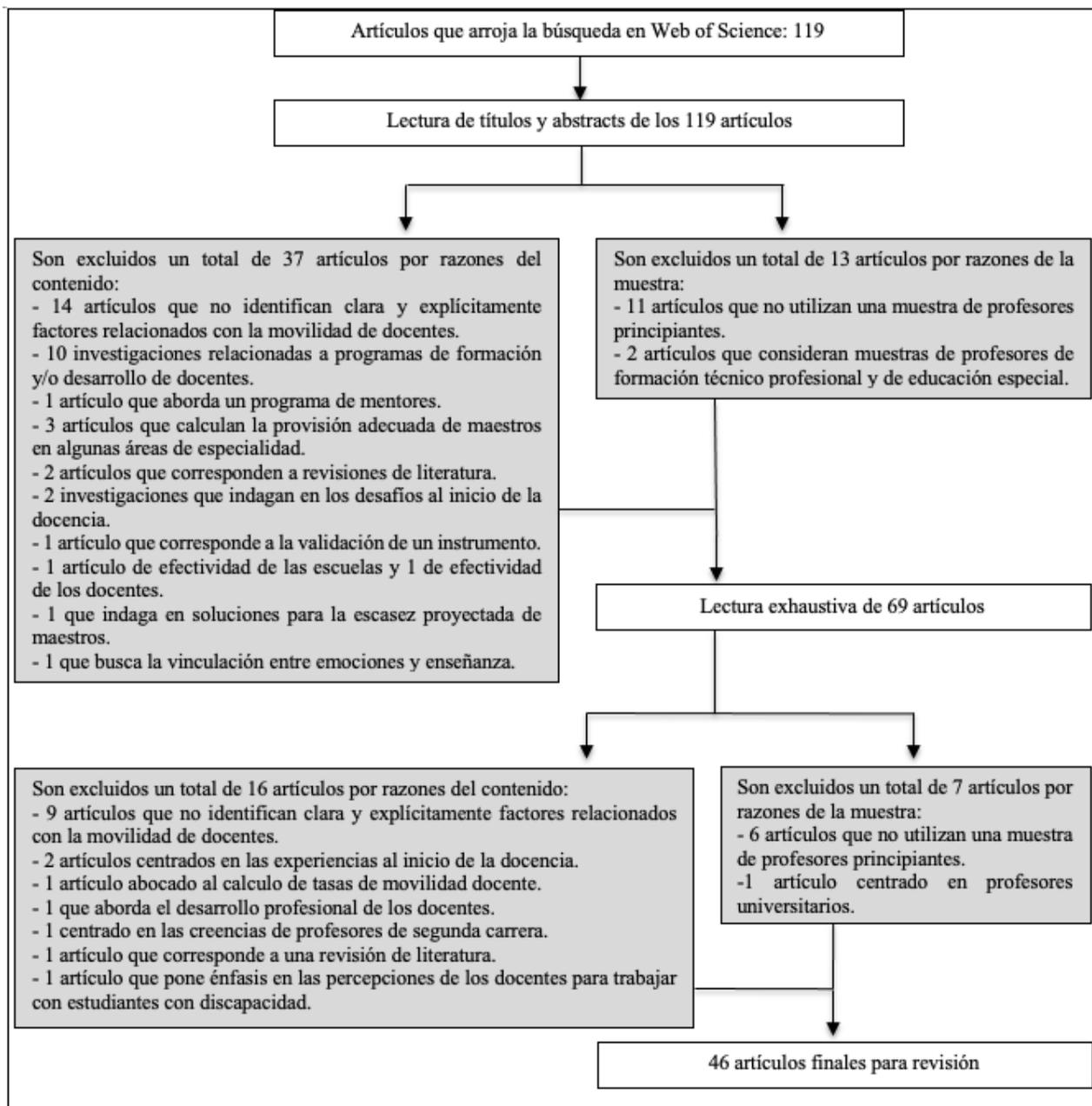
La búsqueda de los artículos se realizó utilizando la base de datos Web of Science (core collection). La selección de esta base se sustenta en el acceso por parte de la investigadora y en sus características como fuente que permite reunir evidencia confiable, ya que los artículos disponibles han sido sometidos a procesos de validación rigurosos, como lo es la revisión de pares bajo procesos de doble ciego y su consiguiente publicación en revistas científicas de alta calidad.

La selección de artículos se dividió en tres fases. Primero se utilizaron las siguientes palabras clave y los respectivos booleanos: “teacher turnover” or “teacher leaver” or “teacher attrition” or “dropout” or “retention” or “decision career” or “teacher mobility” and “new teacher” or “beginning teacher” or “novice teacher” not “mentoring” or “induction”. Limitando la búsqueda de la siguiente forma: se utilizaron todos los idiomas; todos los años disponibles en las bases de datos y se acotaron las áreas relacionadas a las Ciencias Sociales y Educación. Se excluye de la búsqueda los artículos que estudian de forma directa programas de mentorías y/o inducción; dado que el foco de la revisión son los factores que influyen en la movilidad docente de forma general y no la influencia de programas particulares. Esta búsqueda arrojó un total de 119 artículos.

Luego, se realizó una revisión de títulos y abstracts. Los criterios de selección fueron: que el artículo entregara información empírica de factores asociados a la movilidad de docentes y que la muestra considerara maestros que llevan entre uno a cinco años de docencia escolar. Posteriormente, se procede con una lectura exhaustiva de los artículos. La selección final da un total de 46 investigaciones empíricas que se constituyen como el cuerpo de datos analizado en este trabajo. El detalle de este procedimiento puede ser revisado en la Figura 1.

Finalmente, el análisis exhaustivo de los 46 artículos se realizó utilizando un método temático, lo que permitió establecer dos categorías principales y sus respectivas subcategorías (Braun & Clarke, 2006). El *corpus* se clasificó inicialmente en dos categorías relevadas a partir de una revisión de la literatura precedente a este estudio (Schaefer, Long & Clandinin, 2012). Esta primera decisión se sustentó en que ambas categorías, factores contextuales y personales, siguen apareciendo en la literatura revisada como elementos persistentes y claramente identificables. En relación con las subcategorías, la lectura exhaustiva de cada uno de los artículos permitió identificar códigos temáticos iniciales que fueron ordenados en un libro de códigos. Posteriormente, éstos se organizaron en categorías preliminares, revisándose de manera iterativa para lograr la estabilidad y refinamiento de la propuesta. Finalmente, se definen seis subcategorías que agrupan los principales hallazgos.

Figura 1. Procedimiento para la selección de artículos.



Fuente. Elaboración propia.

3. Resultados

Se presenta una descripción detallada de los hallazgos de las investigaciones analizadas según las dos grandes categorías propuestas y sus respectivas subcategorías.

3.1. Factores a nivel contextual

Estos hallazgos ponen énfasis en elementos que son parte del ambiente en el cual se desempeñan los profesores principiantes.

3.1.1. Gestión escolar

Un primer ámbito es la importancia del liderazgo y administración de la escuela y la confianza que el maestro puede depositar en la gestión escolar (Cochran-Smith et al., 2012; Hong, 2010; Pogodzinski et al., 2012; Struyven & Vanthournout, 2014; Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015; Weiss, 1999). Por lo tanto, un elemento vinculado a una mayor probabilidad de permanencia es la percepción de una adecuada administración de la institución escolar (Kyriacou & Kunc, 2007; Stockard & Lehman, 2004).

Las escuelas que cuenten con un liderazgo positivo, asociado a la percepción de redes de apoyo y estímulo de los equipos directivos hacia los docentes, en las cuales se comunican las expectativas y se provee de apoyo y orientación en el logro de éstas son entornos favorables para la permanencia (Harfitt, 2015; Weiss, 1999). También, la generación de un clima administrativo adecuado, con relaciones de calidad, fuertes, recíprocas y de mutua confianza (Pogodzinski et al., 2012; Tiplic et al., 2015). La articulación de una visión compartida por la comunidad escolar, que explicita altas expectativas de sus estudiantes y maestros (Cochran-Smith et al., 2012), así como directores comprometidos con la mejora continua (Johnson & Birkeland, 2003) son entornos que favorecen la retención. Finalmente, el establecimiento de una política de disciplina escolar eficaz (Johnson et al., 2003) reconocida por los maestros como una cultura escolar organizada, que provee orientación y apoyo en el manejo de los estudiantes, favorecen la permanencia de los docentes en las escuelas (Weiss, 1999).

Por el contrario, elementos favorecedores del abandono o rotación están relacionados con la insatisfacción con los equipos de liderazgo y gestión (Ávalos & Valenzuela, 2016), directores arbitrarios, abusivos o negligentes (Johnson et al., 2003), la falta de apoyo de la administración escolar (Crocco & Costigan, 2007; Liu, Johnson & Peske, 2004; Struyven et al., 2014), la percepción de una gestión que tiene baja eficacia (Hong, 2010), y la falta de soporte en el manejo y disciplina del aula (Feng, 2010; Hong, 2010; Johnson et al., 2003). Asimismo, la ausencia de una visión unificada para la escuela y la falta de orientación administrativa (Tamir, 2013), no proporcionar un ambiente que permita el desarrollo de las visiones de enseñanza de los docentes (Adoniou, 2012) o la reducción de las opciones curriculares y pedagógicas (Crocco et al., 2007). Finalmente, el profesor principiante con una baja confianza en el director o que se vea sometido a ambigüedades sobre su rol en la escuela, enfrenta desafíos significativos que pueden influir en sus intenciones de abandono o rotación (Tiplic et al., 2015).

3.1.2. Condiciones laborales pecuniarias y no pecuniarias

Estas condiciones se relacionan con los salarios o asignaciones monetarias y las particularidades del entorno laboral, tales como las características de los estudiantes, la proporción de horas lectivas y no lectivas, las condiciones contractuales, entre otros.

En relación con las asignaciones monetarias o los paquetes de compensaciones y beneficios estos deben ser percibidos como adecuados (Imazeki, 2005; Johnson et al., 2003; Wang & Fwu, 2014) y competitivos con otras posibilidades laborales al alcance de los docentes principiantes (Imazeki, 2005). En efecto, tener un salario más alto se asocia con una mayor satisfacción y menor agotamiento (Kelly & Northrop, 2015). Por el contrario, una de las razones relevadas para el abandono de la profesión se asocia a ingresos o beneficios complementarios que se consideran insuficientes (Ávalos et al., 2016; Stockard et al., 2004). Especialmente, los incentivos financieros en sectores en los cuales la atracción y retención de profesores es compleja, pueden ayudar a aumentar las posibilidades de reclutar educadores novatos prometedores que persistan en sus trabajos (Steele, Murnane & Willett, 2010). Sin embargo, las estrategias de retención que se basan únicamente en incentivos financieros no muestran un rol decisivo en las decisiones de permanencia de los docentes (Liu et al., 2004).

Por otra parte, los recursos materiales, estructurales y de seguridad de la escuela que apoyan en el aprendizaje a los estudiantes son elementos importantes para las decisiones de permanencia (Ávalos et al., 2016; Johnson et al., 2003; Liu et al., 2004). Sin embargo, resalta con mayor fuerza la necesidad de una cultura escolar que favorezca un clima de aprendizaje adecuado. Esto implica un ambiente ordenado y seguro en el cual los docentes perciben que tienen control e influencia sobre su entorno de trabajo (Stockard et al., 2004; Wang et al., 2014), con autonomía profesional y la posibilidad de emitir juicios discrecionales (Weiss, 1999). En este mismo ámbito, cuando se ve socavada la autonomía profesional producto, por ejemplo, de presiones por exámenes externos o existe una marginación del docente en la toma de decisiones que impactan las prácticas dentro del aula o de la escuela, aumentan las probabilidades de rotación (Adoniou, 2012; Ávalos et al., 2016; Crocco et al., 2007; Manuel & Carter, 2016). Asimismo, los planes de estudio impuestos con baja flexibilidad erosionan la autonomía e integridad profesional y se asocian a mayores posibilidades de abandono (Adoniou, 2012; Smethem, 2007). Adicionalmente, los docentes valoran enseñar en las áreas para las cuales están preparados (Stockard et al., 2004), contar con tiempo suficiente para la planificación de las lecciones (Kyriacou et al., 2007) y las tareas asociadas a la enseñanza (Liu et al., 2004). Excesiva carga de trabajo o insuficiente tiempo para el quehacer profesional (Ávalos et al., 2016; Gaikhorst et al., 2017; Johnson et al., 2003; Manuel et al., 2016; Smethem, 2007; Struyven et al., 2014; Struyven et al., 2012) sin orientación y/o apoyo (Gaikhorst et al., 2017) o un exceso de estudiantes a cargo del docente (Ávalos et al., 2016) están asociadas a una percepción de problemas o estrés significativo que puede tender a una mayor rotación. Clave también, es la disciplina en la sala de clases y el hecho que los maestros principiantes son particularmente sensibles al grado de mal comportamiento de los estudiantes, por lo que escuelas con ambientes de aula difíciles de manejar son menos preferidas por los profesores (Ávalos et al., 2016; Feng, 2010; Hong, 2010; Kyriacou et al., 2007; Smethem, 2007).

Importante también es considerar el tipo de escuela en la cual el docente trabaja y particularmente las características de los estudiantes que atiende. Por una parte, hay investigaciones que han señalado que los maestros principiantes que trabajan en aulas con estudiantes con buen rendimiento y con una baja proporción de alumnos rebeldes tienen mayores posibilidades de permanencia (Feng, 2010). En contraste con aquellos que enseñan en escuelas de bajo rendimiento, con estudiantes de entornos vulnerables, económicamente desfavorecidos (Feng, 2010) o de raza negra

(Scafidi, Sjoquist & Stinebrickner, 2007) que presentan mayores posibilidades de abandonar o rotar de escuela. En estos casos, proporcionar asesoramiento y estrategias de afrontamiento puede ayudar a disminuir el desgaste de los maestros (Kelly et al., 2015).

No obstante, esta evidencia es matizada por aquella que señala que el nivel socioeconómico de la escuela no estaría vinculado al riesgo de abandono de la profesión docente (Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016) o que el impacto que tiene este factor es pequeño sobre la movilidad de los profesores (Scafidi et al., 2007). En esta misma línea, la deserción podría ser entendida como un problema individual de algunas escuelas, independiente de la ubicación y las características de los estudiantes (DeAngelis & Presley, 2011).

En relación con las condiciones contractuales de los profesores, la dificultad de contar con un contrato a largo plazo o indefinido (Struyven et al., 2012) o las dificultades para integrarse a un trabajo estable (Roness, 2011) aumenta las posibilidades de abandono de la docencia. Esto podría estar asociado a menores posibilidades de proyección en la carrera profesional, lo que desincentiva la permanencia de los docentes en la enseñanza (Struyven et al., 2014). Por lo tanto, contar con un puesto de trabajo de tiempo completo y permanente influye en las trayectorias profesionales de los maestros (Dupriez et al., 2016).

3.1.3. Oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración

En este ámbito, son beneficiosas las posibilidades de crecimiento profesional significativo (Cochran-Smith et al., 2012; Craig, 2014; Crocco et al., 2007; Johnson et al., 2003), tales como: un entorno en el cual es posible el desarrollo de la creatividad y la autonomía (Crocco et al., 2007) y las oportunidades para colaborar (Ávalos et al., 2016; Cochran-Smith et al., 2012). En este sentido, son elementos que favorecen la permanencia el que los profesores principiantes y experimentados participen de una cultura de colaboración con beneficios mutuos (Smethem, 2007), así como la posibilidad de progreso de las propias ideas (Adoniou, 2012) y las oportunidades de desarrollar liderazgo docente para la mejora de las escuelas (Tricarico, Jacobs & Yendol-hoppey, 2014). Igualmente, los docentes que permanecen en las escuelas manifiestan interés por una profesión desafiante (Burke et al., 2013), por la cooperación profesional y el diálogo constructivo (Burke et al., 2013; Freedman & Appleman, 2009; Hong, 2010; Tiplic et al., 2015; Weiss, 1999). Dichos elementos favorecen la construcción de comunidades profesionales (Harfitt, 2015) y en las cuales es posible la retroalimentación entre colegas (Craig, 2014). Asimismo, valoran el apoyo de los padres (Wang et al., 2014) y las instituciones que presentan enfoques deliberados de participación de los apoderados (Johnson et al., 2003).

Por el contrario, una insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional disponibles o un desajuste con las expectativas profesionales se asocian a una mayor probabilidad de rotación y abandono (Ávalos et al., 2016).

Adicionalmente, acompañar la inserción de los docentes principiantes en las escuelas y el apoyo en su enseñanza de forma sistemática genera entornos que son más valorados por los maestros (Burke et al., 2013; Johnson et al., 2003; Stockard et al., 2004). El soporte, acompañamiento y orientación son fundamentales para los docentes novatos (Liu et al., 2004; Tricarico et al., 2014) los cuales deberán tomar diferentes configuraciones que se ajusten al contexto y necesidades individuales (Tricarico et al., 2014). En particular, las percepciones de problemas escolares y el apoyo con el que cuenta el docente, se asocian con los niveles de satisfacción laboral y agotamiento del maestro, que a su vez, pueden promover una mayor estabilidad o inestabilidad en los puestos de trabajo (Kelly et al., 2015). De acuerdo con esto, cuando los docentes cuentan con una guía y apoyos adecuados logran prosperar en etapas tempranas que se consideran de ajuste en la docencia (Tamir, 2013).

Por el contrario, aquellos docentes que reciben poco apoyo en la inserción a las escuelas, que se desenvuelven en entornos en los cuales no es posible la reflexión profesional, que carecen de posibilidades de cooperación colegial o que trabajan en ambientes que promuevan la individualidad tienen mayores probabilidades de abandonar tempranamente (Cochran-Smith et al., 2012; Harfitt, 2015; Johnson et al., 2003; Lanás, 2017; Struyven et al., 2012; Sumsion, 2002; Tamir, 2013; Tricarico et al., 2014). Asimismo, aquellos que no reciben ninguna guía en torno a su enseñanza (Gaikhorst et al., 2017).

3.2. Factores a nivel personal

Los hallazgos aquí agrupados tienen como foco especial características que son propias del profesor.

3.2.1. Relación del docente con los estudiantes, percepción de autoeficacia y vivencia de eventos positivos

Esta subcategoría se enmarca en la percepción de los docentes en torno a su efectividad como maestros y al involucramiento que logran con los alumnos. Cultivar relaciones satisfactorias con los estudiantes (Crocco et al., 2007; Harfitt, 2015), sentirse capaz de generar un nivel adecuado de participación e involucramiento de los estudiantes es fundamental para la satisfacción profesional y tiene implicancias positivas en la retención (Burke et al., 2013). Los docentes que tienen una percepción de eficacia en la enseñanza y que sienten que sus experiencias en el aula son exitosas tienen mayores probabilidades de permanecer en la escuela (Craig, 2014; Johnson et al., 2003; Stockard et al., 2004). Asimismo, cuando el éxito alcanzado en la enseñanza se vincula a la utilización de sus

propias ideas se fortalecen sentimientos de éxito en los docentes novatos (Adoniou, 2012). Por lo tanto, la vivencia de eventos positivos en el colegio fortalece la motivación y resiliencia contribuyendo al compromiso y percepción de eficacia docente (Morgan et al., 2010). Además, una comunidad alentadora y colaborativa favorece las creencias de autoeficacia de los maestros (Hong, 2012). También, los sentimientos de valoración y validación por parte de los colegas y directivos son elementos asociados a la permanencia (Craig, 2014).

Además, las creencias positivas en torno a los estudiantes (Lavigne, 2014), una profunda valoración de la enseñanza (Harfitt, 2015), un sentido de misión en la profesión (Freedman et al., 2009) y un compromiso profesional y emocional con los estudiantes (Ávalos et al., 2016) al percibir la labor que desarrollan como un aporte para los alumnos y la sociedad (Wang et al., 2014) aumenta las posibilidades de permanencia en las escuelas. De este modo, aquellos docentes que vivencian comentarios positivos por parte de los estudiantes presentan mayores intenciones de permanecer (Wang et al., 2014), así como los maestros que experimentan el reconocimiento de sus alumnos (Ávalos et al., 2016; Hong, 2010). Sin embargo, aunque las relaciones fuertes y afectuosas con los estudiantes ayudan a los maestros a sentirse satisfechos con su labor son estas mismas relaciones las que pueden asociarse a cargas emocionales adicionales (Castro, Kelly & Shih, 2010).

Por otra parte, las dificultades en la relación con los estudiantes aumentan las probabilidades de abandono (Struyven et al., 2014; Struyven et al., 2012). También, las intenciones de rotación al existir una percepción inadecuada de la interacción profesor y alumno, lo que, a su vez, es negativo para su sentido de agencia profesional (Heikonen et al., 2016). Igualmente, cuando la práctica de aula no es satisfactoria para el docente (Craig, 2014). Por otro lado, una apreciación de insuficientes habilidades para enfrentar encuentros problemáticos con los estudiantes a nivel de la enseñanza y el aprendizaje se relacionaría con sentimientos de fracaso y cuestionamientos de las capacidades propias, elementos vinculados a mayores probabilidades de rotación (Heikonen et al., 2016). Los docentes que asocian sus dificultades en la interacción con los alumnos a características personales se hacen más vulnerables frente a las posibilidades de abandono. En cambio, maestros que establecen límites emocionales, desligando las dificultades con los estudiantes de atributos personales tienen mayores posibilidades de permanencia (Heikonen et al., 2016; Hong, 2012).

3.2.2. Resiliencia del maestro, manejo de la carga laboral y perseverancia

Los docentes que persisten en la profesión afrontan situaciones desafiantes y se mantienen en la convicción de fuertes creencias de autoeficacia, estableciendo límites emocionales apropiados que los ayudan a reducir el estrés y el agotamiento emocional (Hong, 2012). En este ámbito, los docentes que buscan asertivamente recursos y apoyos específicos para fortalecer su quehacer profesional permanecen por más tiempo (Tricarico et al., 2014). También, las estrategias de resiliencia pueden ayudar a los docentes a encontrar vías de solución a aspectos difíciles de enfrentar en los contextos de enseñanza en los cuales se desenvuelven (Castro et al., 2010). Sin embargo, el uso de estrategias de resiliencia implica un gasto de energía adicional para los profesores (Castro et al., 2010).

Por otra parte, los maestros que exhiben perseverancia y pasión por los objetivos a largo plazo (Robertson-Kraft & Duckworth, 2014), una disposición al trabajo arduo y a la persistencia (Freedman et al., 2009) o una ética de trabajo fuerte y perseverante, y una vocación profesional (Tricarico et al., 2014) tienden a permanecer por más tiempo en la profesión. Asimismo, el optimismo y la esperanza se reconocen como factores de sostenimiento (Mansfield, Beltman & Price, 2014).

Adicionalmente, un elemento que surge como relevante es la capacidad de los profesores de administrar la carga de trabajo, la cual se asocia con el agotamiento emocional cuando no es bien manejada y contribuye a las decisiones de abandono (Bettini et al., 2017). Asimismo, los profesores que abandonan presentarían creencias de autoestima disminuida, atribuyendo las dificultades a características personales y experimentando agotamiento emocional (Hong, 2012). En este sentido, maestros que sienten que no pueden cumplir con los compromisos tomados, que tienen percepciones de baja eficacia, creencias de grandes responsabilidades personales sin apoyo de la comunidad presentan un mayor agotamiento emocional asociado a decisiones de abandono (Hong, 2010). Destaca que, para el fortalecimiento de la resiliencia, son claves las relaciones a nivel personal, además del apoyo y ayuda de los líderes escolares (Hong, 2012; Mansfield et al., 2014). Adicionalmente, la distribución de las responsabilidades entre más personal disminuye la carga de trabajo sobre el docente principiante y podría ayudar a disminuir la sensación de agobio (Bettini et al., 2017).

3.2.3. Formación inicial docente

Una formación sustantiva en términos teóricos y prácticos, y una postura reflexiva de profesor investigador favorece la retención de los maestros en contextos de mayor adversidad (Freedman et al., 2009). Sin embargo, los docentes al iniciar la carrera profesional tienen expectativas preconcebidas que modulan la satisfacción con la carrera (Kyriacou et al., 2007). En este sentido, si dichas expectativas no se hacen realidad existe insatisfacción y decepción con el trabajo docente (Struyven et al., 2012). Por lo tanto, las brechas entre teoría y práctica generan un choque en las expectativas de los maestros principiantes una vez ingresan al ejercicio profesional, experimentando exigencias mayores que las vividas en la formación lo que aumenta los problemas percibidos en la inserción y las

probabilidades de abandono temprano (Gaikhorst et al., 2017; Hong, 2010; Struyven et al., 2014). En este sentido, las prácticas durante la formación son de alta relevancia para el posterior ejercicio docente (Roness, 2011). Los maestros que realizaron sus prácticas en escuelas con condiciones laborales desfavorables y en contextos más complejos no presentan una mayor efectividad y retención docente posterior. Por el contrario, las prácticas en escuelas con condiciones laborales favorables y contextos menos complejos sí se relacionan con la permanencia posterior, durante los primeros cinco años de enseñanza y la eficacia de los docentes; incluso para aquellos maestros que se convierten en profesores de escuelas vulnerables (Ronfeldt, 2012). Un contrapunto a esta evidencia, son los profesores formados en algunas universidades de élite en Estados Unidos, en las cuales se les preparó para la enseñanza en un sector escolar específico. Ellos pueden desarrollar compromisos poderosos con sus escuelas, sus estudiantes, la comunidad y la enseñanza, lo que puede resultar en una mayor persistencia en entornos más desfavorables (Tamir, 2013). También, programas de formación que ponen especial atención a la educación urbana y multicultural logran generar mayores compromisos con dichos contextos desafiantes (Freedman et al., 2009); además, los docentes que manejan un conocimiento profesional específico para diferenciar la instrucción a las necesidades de los estudiantes (Tricarico et al., 2014). Por el contrario, cuando los docentes carecen de formación para trabajar en contextos más adversos son más propensos a abandonar y moverse a escuelas con condiciones más acogedoras (Tamir, 2013).

A nivel general, surge deficitario de la formación inicial la atención a la diversidad en la sala de clases. Los maestros principiantes señalan no estar bien preparados para adaptarse al desarrollo cognitivo individual de los estudiantes y diferenciar la enseñanza a sus necesidades (Gaikhorst et al., 2017). Consideran haber desarrollado insuficientes habilidades para el trabajo con estudiantes desinteresados o con necesidades educativas especiales (Ávalos et al., 2016). Asimismo, surge como problemático, la imposibilidad de enseñar de la manera que se habían imaginado y/o explorado en su formación inicial (Adoniou, 2012). También, el trato con los padres se considera como un elemento difícil de abordar (Struyven et al., 2014). En particular, tratar con padres altamente educados y críticos, o de una cultura o valores distintos y/o que hablan un idioma diferente al del maestro (Gaikhorst et al., 2017). Sin embargo, el establecimiento de fuertes lazos con los padres favorece la permanencia (Tricarico et al., 2014).

Pese a lo anterior, los profesores con preparación acreditada, con formación en educación, son más estables que sus compañeros que no tienen esta preparación, aunque el tener una maestría disminuye la estabilidad en la profesión (Dupriez et al., 2016).

Finalmente, los docentes principiantes pueden estar negociando con una imagen normativa del profesor al ingresar a la docencia y esto presiona su despliegue profesional (Lanas, 2017). La capacidad para redefinir su identidad durante el despliegue de la docencia de forma profesional será un elemento clave en la trayectoria docente (Barnatt et al. 2017; Schaefer, 2013). Los que permanecen están preparados para los posibles desequilibrios y consecuentes ajustes exitosos en los entornos laborales (Barnatt et al., 2017).

4. Discusión

Es posible constatar el énfasis que se ha dado al estudio de múltiples factores a nivel contextual. En particular, existe un amplio desarrollo de factores relacionados a las condiciones laborales pecuniarias y no pecuniarias. El estudio de estas características se centra en su mayoría en aproximaciones cuantitativas que trabajan uno o algunos factores en interacción. Sin embargo, un gran volumen de ellos no problematiza como distintos factores presentes a nivel contextual se relacionan con características individuales de los docentes o se ven modulados por particularidades únicas del contexto de despliegue de la profesión. El trabajo de Vagi et al. (2016) ya había sugerido que las teorías actuales que buscan explicar la movilidad docente lo hacen de manera aislada lo que no ha permitido dar cuenta de todos los factores que probablemente confluyen e interactúan en las decisiones de carrera. En esta misma línea, investigaciones recientes como la de Díaz et al. (2021) destacan la importancia de considerar los ambientes escolares de manera integral como una dimensión que no puede ignorarse en la comprensión de las trayectorias profesionales. Es necesario ahondar en la realidad individual y única de los contextos escolares, dada la evidencia que sugiere que en entornos similares la movilidad docente no necesariamente acontece del mismo modo (DeAngelis et al., 2011). Por lo tanto, es dable proponer que para el desarrollo de esta área de investigación es necesario avanzar hacia una lógica que integre una variedad de elementos personales con las características del entorno de despliegue de los profesores y rescate las particularidades de los contextos como una dimensión compleja que puede favorecer u obstaculizar las trayectorias profesionales.

A pesar de lo anteriormente señalado, en los estudios relacionados con las oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración, con una aproximación predominantemente cualitativa es posible detectar una mayor integración de elementos contextuales e individuales. Algunos de estos estudios involucran un nivel de análisis en el cual las características contextuales se relacionan de forma más directa y explícita con elementos de tipo individual. Por ejemplo, un avance concreto en esta área es el reconocer que el acompañamiento hacia los profesores novatos deberá ser acorde a las necesidades individuales y al contexto en el cual se desempeñen, al estudiar la relación de las capacidades y necesidades individuales en interacción con las condiciones del entorno con el fin de otorgar apoyos contextuales y personales a las necesidades detectadas.

En otro ámbito, las investigaciones que centran su interés en la caracterización de factores personales tienen un desarrollo menor en comparación a la indagación de los factores contextuales. Particularmente, llama la atención las relacionadas a la formación inicial docente, las cuales detectan una serie de brechas a nivel de formación y ejercicio profesional. Estas brechas son un insumo potencial para las instituciones formadoras y para las escuelas, con el fin de atender las necesidades que mencionan los docentes en su inserción y primeros años de ejercicio profesional. Dentro de ellas, la necesidad de fortalecer los procesos de práctica y seleccionar instituciones idóneas para este proceso, el fortalecimiento de la formación en aspectos de atención a la diversidad de estudiantes o el contacto con apoderados. Se puede esbozar que la inclusión o fortalecimiento de elementos que disminuyan las brechas entre las experiencias universitarias y el ejercicio profesional puede propender a una mejor inserción y despliegue durante los primeros años de ejercicio de la profesión.

Finalmente, es interesante destacar los elementos relativos a la dimensión ética de la profesión docente. Algunas investigaciones hacen referencia a aspectos como el compromiso con los estudiantes, un sentido de misión y un rol social en la profesión vinculados a las intenciones de permanencia. Potencialmente estos son los elementos más complejos de rescatar en la formación de los profesores o a nivel de la política pública, sin embargo, la evidencia señala que son sustentadores de la persistencia de los docentes en las escuelas más vulnerables (Freedman et al., 2009). Por lo tanto, resulta interesante continuar indagando en cómo promover este compromiso social y ético para potenciarlo como un recurso individual de sostenibilidad de los maestros.

5. Conclusión

La investigación en este campo ha logrado proponer una serie de factores que se encontrarían relacionados con la movilidad de los docentes principiantes. Sin embargo, su estudio se ha desarrollado principalmente realizando una serie de factores de forma disgregada. De este modo, es posible detectar una separación en una diversidad de elementos individuales y contextuales que no han logrado dar una explicación multifactorial y/o integrativa de todos los elementos que podrían estar relacionados e interactuando en esta problemática. En parte, lo anterior podría relacionarse con que un volumen considerable de las investigaciones en el área no presenta un enfoque teórico definido. Las investigaciones se encuentran desprovistas de una teoría comprensiva para el entendimiento profundo del fenómeno de la movilidad de los novatos, que avance hacia la integración de distintas dimensiones (Vagi et al., 2016).

Por lo anteriormente señalado, parece preciso generar una mayor teorización en el campo, que permita superar visiones atomizadas y transitar hacia un conocimiento que considere las características individuales, así como su interacción con las condiciones materiales y discursivas que caracterizan el contexto en el que ocurre el despliegue de los profesores novatos. En este sentido, es oportuno proponer un marco teórico que permita una comprensión más integrada y profunda de las razones por las cuales los docentes abandonan, rotan o permanecen en la docencia, adoptando un enfoque ecológico frente al estudio del fenómeno. Priestley, Biesta y Robinson (2015) presentan una comprensión de la agencia docente. Este enfoque tiene como principal característica definir la agencia no como una capacidad individual, sino como el resultado de la interacción de capacidades individuales y condiciones contextuales. Por lo tanto, considera la integración de elementos individuales, y de las culturas, estructuras y relaciones particulares en las que trabajan los docentes.

Finalmente, la principal limitación de este estudio es que solo se cuenta con los artículos disponibles en la base de datos Web of Science (core collection) lo que permitió recopilar un cuerpo de datos de alta calidad. Sin embargo, se encuentran excluidos otros artículos cuyos hallazgos pueden ser de valor para este campo de estudio. Por otra parte, el esfuerzo analítico de reducción en categorías y subcategorías inevitablemente genera la selección de los hallazgos principales de cada una de las investigaciones, lo que en algunos casos puede ocultar la riqueza analítica y relacional de los resultados aquí sistematizados.

6. Referencias bibliográficas

- Adoniou, M. (2012). Autonomy in teaching: going, going... gone. *English in Australia*, 47(3), 78–86.
- Ávalos, B. & 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>.
- Barnatt, J., Terrell, D., D'Souza, L., Jong, C., Cochran-Smith, M., Viesca, K., Gleeson, A., McQuillan, P. & Shakman, K. (2017). Interpreting early career trajectories. *Educational Policy*, 31(7), 992–1032. <https://doi.org/10.1177/0895904815625286>.
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J. & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246–256. <https://doi.org/10.1177/0741932517708327>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louviere, J. J. & Prescott, A. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best–worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research*, 62, 259–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.001>.

- Castro, A.J., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D.G., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K. & 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.
- Craig, C. J. (2014). From stories of staying to stories of leaving: a US beginning teacher's experience. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 81–115. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.797504>.
- Crocco, M. S. & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512–535. <https://doi.org/10.1177/0042085907304964>.
- DeAngelis, K. J. & Presley, J. B. (2011). Toward a more nuanced understanding of new teacher attrition. *Education and Urban Society*, 43(5), 598–626. <https://doi.org/10.1177/0013124510380724>.
- 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/iisue.24486167e.2021.172.59514>.
- Dupriez, V., Delvaux, B. & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>.
- Feak, C. B. & Swales, J. M. (2009). *Telling a research story: writing a literature review*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: new teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 5(3), 278–316. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00002.
- Freedman, S. W. & Appleman, D. (2009). “In it for the Long Haul”: how teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>.
- Gaikhhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. & 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>.
- Goldring, R., Taie, S. & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: results from the 2012–13 teacher follow-up survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Guarino, C. M., Santibañez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Gulosino, C., Ni, Y. M. & Rorrer, A. K. (2019). Newly hired teacher mobility in charter schools and traditional public schools: an application of segmented labor market theory. *American Journal of Education*, 125(4), 547–592. <https://doi.org/10.1086/704096>.
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932333>.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2016). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>.
- Henry, G. T., & Redding, C. (2018). The consequences of leaving school early: the effects of within-year and end-of-year teacher turnover. *Education Finance and Policy*, 15(2), 332–356. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00274.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24, 431–449. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.07.014>.
- Johnson, S. & Birkeland, S. (2003). Pursuing a “Sense of Success”: new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581–617.
- Kelly, S. & Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the “best and the brightest”: selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 52(4), 624–656. <https://doi.org/10.3102/0002831215587352>.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246–1257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>.
- Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education*, 68, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.011>.
- Lavigne, A. L. (2014). Beginning teachers who stay: beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.002>.
- Levy, A. J., Joy, L., Ellis, P. & Jablonski, E. (2012). Estimating teacher turnover costs: a case study. *Journal of Education Finance*, 38(2), 102–129.
- Liu, E., Johnson, S. M. & Peske, H. G. (2004). New Teachers and the Massachusetts Signing Bonus: The Limits of Inducements. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 217–236. <https://doi.org/10.3102/01623737026003217>.
- Mansfield, C., Beltman, S. & Price, A. (2014). “I’m coming back again!” The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>.
- Manuel, J. & Carter, D. (2016). Sustaining hope and possibility: early career english teachers' perspectives on their first years of teaching. *English in Australia*, 51(1), 91–103.
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O’Leary, M. & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/01411920902780972>.

- Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A. & Belman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. *The Elementary School Journal*, 113(2), 252–275. <https://doi.org/10.1086/667725>.
- Priestley M., Biesta G. & Robinson S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Robertson-Kraft, C. & Duckworth, A. (2014). True grit: trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record*, 116(3), 1–27.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27, 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>.
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placements school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3–26. <https://doi.org/10.3102/0162373711420865>.
- Rots, I., Kelchtermans, G. & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: a qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1–10.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L. & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26, 145–159. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.08.006>.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(3), 260–274. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>.
- Schaefer, L., Long, J. S. & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching*, 13(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>.
- Sorensen, L. C. & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *AERA Open*, 6(1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>.
- Steele, J., Murnane, R. & Willett, J. (2010). Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 451–478. <https://doi.org/10.1002/pam.20505>.
- Stockard, J. & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: the importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742–771. <https://doi.org/10.1177/0013161X04268844>.
- Struyven, K. & 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>.
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N. & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89(1), 3–19.
- Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: a phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18, 869–885. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00048-3).
- Tamir, E. (2013). What keeps teachers in and what drives them out: how urban public, urban catholic, and jewish day schools affect beginning teachers' careers. *Teachers College Record*, 115(6).
- Thomson, M., Turner, J. & Nietfeld, J. (2012). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *Teaching and Teacher Education*, 28, 324–335.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>.
- Tricarico, K. M., Jacobs, J. & Yendol-hoppey, D. (2014). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 237–259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>.
- Vagi, R. & Pivovarov, M. (2016). “Theorizing teacher mobility”: a critical review of literature. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(7), 781–793. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219714>.
- Wang, H. & Fwu, B. (2014). “Once hired, seldom gone”: The deliberation process of beginning teachers in Taiwan in deciding to stay in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.004>.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2).

2.2. Artículo 2

Título: Movilidad de profesores chilenos: influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales.

Autores: Alessandra Díaz Sacco, Dany López González, Macarena Salas Aguayo, Diego Carrasco Ogaz.

Revista: *Perfiles Educativos*.

Indexación, cuartil: Scopus, Q2.

Estado: publicado.

Referencia:

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/iisue.24486167e.2021.172.59514>

Movilidad de profesores chilenos

Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales

ALESSANDRA DÍAZ SACCO* | DANY LÓPEZ GONZÁLEZ**
MACARENA SALAS AGUAYO*** | DIEGO CARRASCO OGAZ****

La investigación en torno a la movilidad docente indica que existen altas tasas de rotación durante los primeros años de ejercicio profesional que afectan directamente la efectividad de las escuelas, el aprendizaje de los estudiantes y la equidad educativa. La presente investigación se enfoca en los factores escolares relacionados con la movilidad de los profesores chilenos. Se utilizan los datos de la Encuesta de Idoneidad Docente para seguir a la cohorte de profesores de 2007 a 2018 y se emplea un modelo de historia a eventos multinivel para estudiar la relación entre factores escolares y la movilidad docente. Los resultados indican que las escuelas que presentan mayor rotación son las subvencionadas, las rurales y las que cuentan con mayor concentración de estudiantes vulnerables. La consideración de estos elementos resulta relevante para la formulación de políticas públicas relacionadas con la retención de profesores.

Research on teacher mobility shows high teacher turnover rates during the first years of their professional practice which directly affect schools' effectiveness, student learning, and educational equity. This research focuses on the school factors that cause the mobility of Chilean teachers using data from the Teacher Suitability Survey in order to follow the teachers from 2007 to 2018. We also used a multilevel event history model to study the relationship between school characteristics and teacher mobility. Our results indicate that the schools with the highest turnover rates are subsidized schools, rural schools, and those with the highest concentration of vulnerable students. Therefore, it is important to take these factors into consideration for the formulation of public policies focused on the retention of teachers.

Palabras clave

Movilidad docente
Abandono
Permanencia
Rotación
Modelos multinivel
Historia a eventos

Keywords

Teacher mobility
School abandonment
Permanence
Turnover
Multilevel models
History and events

Recepción: 6 de agosto de 2019 | Aceptación: 14 de septiembre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>

* Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Candidata a Doctora en Educación. Líneas de investigación: trayectorias docentes; movilidad docente; iniciación en la docencia. CE: andiaz@uc.cl

** Estudiante de doctorado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Magister en Física. Líneas de investigación: aprendizaje de la física en educación superior; *learning analytics*. CE: dxlopez@uc.cl

*** Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Candidata a Doctora en Educación. Líneas de investigación: mentorías; sistemas de inducción de profesores noveles; formación profesional docente. CE: msalas1@uc.cl

**** Investigador del Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE UC) (Chile). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: rotación de profesores; factores de clima escolar; formación cívica. CE: dacarras@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

La movilidad docente se ha estudiado principalmente a partir de: 1) el abandono o deserción de la carrera docente; 2) la rotación de los profesores entre escuelas; y 3) las decisiones de los docentes de permanecer en sus instituciones educativas año a año (Goldring *et al.*, 2014; Ingersoll, 2001). El abandono también ha sido considerado como una forma particular de rotación, esto es, cuando los docentes dejan la escuela para retirarse de la carrera profesional (OCDE, 2005). La presente investigación se centra indistintamente en aquellos docentes que abandonan y los que rotan de una escuela a otra. Estudiar ambas dimensiones como parte de un mismo fenómeno se justifica debido a que las consecuencias asociadas al abandono y a la rotación son equiparables en las instituciones, ya que ambas afectan en la efectividad de los aprendizajes de los estudiantes y en los costos asociados a la contratación de nuevo personal (Ingersoll, 2001).

La investigación sobre movilidad docente emerge frente a las altas tasas de rotación que se producen durante los primeros años de ejercicio profesional. Si bien los porcentajes de rotación varían dependiendo del país, este fenómeno resulta cada vez más problemático dado que las tasas de deserción han aumentado significativamente (OCDE, 2005). En el contexto chileno, el estudio de Valenzuela y Sevilla (2013) indica que aproximadamente 20 por ciento de los nuevos profesores se retira de la profesión docente durante el primer año de desempeño profesional y alrededor de 40 por ciento lo hace antes de cumplir cinco años de ejercicio. Pese al incremento en la dotación de profesores que se registró durante 2000-2009 en Chile, al finalizar este periodo 58 por ciento de los profesores dejó la carrera docente. Si consideramos la rotación en el primer trabajo de los profesores noveles chilenos, las tasas de rotación corresponden a 34.5 por ciento

durante el primer año, cifra que alcanza 50.5 por ciento a los tres años (Carrasco *et al.*, 2017).

En este contexto, el estudio de la movilidad docente ha cobrado importancia, nacional e internacionalmente, ya que permite dar cuenta de una serie de fenómenos que afectan al sistema educativo en su conjunto. Principalmente, la rotación docente incide sobre los costos asociados a la búsqueda, selección y preparación de nuevos docentes (OCDE, 2005; Xaba, 2003), además de influir en los aprendizajes de los estudiantes, ya que se pierde a docentes que han acumulado experiencia (Hong, 2010; Papay y Kraft, 2017). Lo anterior cobra relevancia al considerar que los profesores constituyen el principal agente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Robinson y Timperley, 2007). En este sentido, la rotación de los docentes influirá tanto de forma directa, por la interrupción del proceso de enseñanza y aprendizaje, como de forma indirecta, ya que con la salida de los maestros no sólo se afecta a los estudiantes, sino a la comunidad escolar en su conjunto (Ronfeldt *et al.*, 2013). En este punto, es relevante destacar que la retención de los profesores en sus establecimientos educativos constituye un elemento importante para los logros académicos presentes y futuros que puedan obtener los alumnos (Boyd *et al.*, 2008).

Por otra parte, la rotación docente se encuentra relacionada con la equidad educativa, en especial en el contexto chileno, que se caracteriza por tener un sistema de “libre elección” de escuela, en el que las instituciones escolares que tienen un mayor porcentaje de estudiantes vulnerables pueden presentar más dificultades en el reclutamiento y retención de sus docentes (Simon y Johnson, 2015). En efecto, Chile se caracteriza por poseer un alto nivel de estratificación socioeconómica entre escuelas, lo que se exagera en los establecimientos subvencionados (Mizala y Torche, 2012); además, los docentes también se encuentran

¹ Este estudio cuenta con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Doctorado Nacional 2017-21171112.

estratificados, ya que los de mejor rendimiento académico estarían poco representados en las escuelas públicas o con mayor número de estudiantes con IVE alto² (Cabezas *et al.*, 2011). Adicionalmente, los profesores mejor calificados son más propensos a permanecer en escuelas con mejor rendimiento y mayor nivel socioeconómico de sus estudiantes, al tiempo que los profesores menos calificados suelen permanecer en escuelas de más bajo rendimiento y menor nivel socioeconómico. Esta distribución asimétrica de profesores entre escuelas de diferentes niveles socioeconómicos corresponde a un fenómeno que se acentúa con el tiempo (Rivero, 2015). Sumado a esta estratificación, es importante señalar que el sistema escolar chileno se caracteriza por ser uno de los más segregados en el mundo, lo que se relaciona con la estructuración del sistema educativo y con la alta segregación residencial y socioeconómica presente en el país (Bellei, 2013; Carrasco *et al.*, 2014).

A la estratificación de profesores y estudiantes se suman ciertas características del sistema educativo que acentuarían la distribución asimétrica de profesores entre escuelas. Para Darling-Hammond (2012) existen dos grandes modelos que han primado en el diseño de reformas educativas a nivel internacional: un primer modelo que se vincula con la rendición de cuentas e incentivos a las escuelas, estrategias de mercado y una fuerte orientación hacia el logro de los estudiantes en pruebas estandarizadas, concebidas como motivadoras extrínsecas; y otro modelo orientado a la consolidación de un enfoque sistémico, con una fuerte preocupación por la capacitación y apoyo docente. El contexto chileno se ha caracterizado por desarrollar políticas educativas del primer tipo, orientadas a la sobreexaminación, la competencia entre escuelas y la entrega de incentivos individuales

a los docentes (Carrasco, 2013). Esta lógica ha predominado en las reformas educativas chilenas, lo que ha desencadenado diversos elementos que caracterizan al sistema educativo chileno como la competencia entre escuelas, la captación y mantención de estudiantes, la estandarización de los objetivos educativos y un uso excesivo de pruebas estandarizadas como formas de medir la calidad de la educación (Hargreaves y Shirley, 2009). Esta tendencia del sistema educativo chileno no constituye un fenómeno reciente, ya que emerge al alero de la consolidación del modelo neoliberal que incidió, durante los años ochenta, en la desregulación y precarización de la formación docente (Ávalos *et al.*, 2010; Cox *et al.*, 2010) y en la eliminación del carácter universitario de la profesión (Arévalo *et al.*, 2013). Si bien durante los años noventa del siglo XX, en el periodo posdictadura, emergen diversas iniciativas para mejorar las condiciones de los docentes, la tendencia del modelo educativo chileno incluso llegaría a profundizarse durante la democracia (Osborne y Gaebler, 1993). Así, la precarización de las condiciones laborales de los docentes, los bajos salarios y la existencia de contratos de menor estabilidad constituyen los principales predictores de la deserción de la carrera docente (Borman y Dowling, 2008).

A nivel internacional la literatura ha identificado diferentes factores vinculados a la movilidad de profesores, que incluyen: la percepción de los docentes de la desprofesionalización de la profesión (por ejemplo MacBeath, 2012), la insatisfacción con el ambiente de trabajo y con los apoyos brindados por la escuela (Ávalos, 2013), la sensación de sobrecarga laboral de los maestros (Grossman y Thompson, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2011), la disconformidad con los salarios percibidos (Hancock y Scherff, 2010; Hanushek *et al.*, 2004) y la percepción de equipos de gestión

2 El IVE refiere a una medición multidimensional provista por el Ministerio de Educación chileno que considera, entre otros elementos, el número de familiares económicamente activos, la cantidad de familiares con discapacidad, el nivel educativo de los padres, etc. Se considera que cuanto mayor es el IVE de un establecimiento, mayor es el nivel de vulnerabilidad de sus estudiantes (MINEDUC, 2017).

desarticulados, lo que reforzaría el desarrollo de una cultura escolar individualizada (Cochran-Smith *et al.*, 2012; Farrell, 2016).

En el contexto chileno, un estudio de Ávalos y Valenzuela (2016) determinó algunos elementos que podrían relacionarse con la deserción docente. En orden de relevancia refieren: 1) insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional disponibles; 2) inconformidad con los salarios recibidos; 3) falta de beneficios complementarios; 4) insatisfacción con los equipos de liderazgo y gestión dentro de las escuelas; y 5) inconformidad con las condiciones laborales. Adicionalmente, el estudio realizado por Gaete *et al.* (2017) profundiza en las razones que inciden en el abandono de la carrera docente y propone, como elementos decisivos para explicar este fenómeno, la presencia de nuevas oportunidades laborales más atractivas que la docencia, la insatisfacción con las condiciones laborales y las remuneraciones, el bajo reconocimiento de la labor docente y la sensación de desprofesionalización de dicha labor. Estos elementos se suman a la percepción, manifestada por los docentes, del reconocimiento social ambiguo de la profesión y de la incapacidad de responder a todas las demandas y presiones externas (Ávalos *et al.*, 2010; Bellei, 2001). Esta baja valoración social de la profesión docente en Chile podría explicar por qué la carrera de educación es una de las menos preferidas por los jóvenes en edad de elección de formación profesional, aspecto que se agudiza en el grupo socioeconómico alto (Cabezas y Claro, 2011; Munita, 2010).

Es importante señalar que, pese a los avances de la investigación en este campo, resulta interesante enriquecer algunos elementos que han sido menos considerados. El estudio sobre movilidad docente se ha focalizado principalmente en la determinación de una serie de factores que buscan explicar las decisiones del abandono, la rotación o la permanencia de los docentes de forma disgregada, es decir que muchos de los factores analizados se han estudiado de forma aislada, lo que no ha contribuido

a considerar este fenómeno desde una visión multifactorial. Por otra parte, es posible sostener que ha existido un limitado abordaje teórico de esta temática. Si bien es justo señalar que existen algunas investigaciones que sí explicitan la teoría que subyace a sus estudios, son pocas las aproximaciones sistemáticas que dan cuenta de un enfoque teórico definido que permita abordar el fenómeno de la movilidad de los maestros (Vagi y Pivovarova, 2016).

En particular, en esta investigación se propone una aproximación organizacional (*organizational factor framework*) para el estudio de la movilidad docente, ya que la rotación de profesores se considera como un caso particular de la rotación laboral en general (Ingersoll, 2001). Este acercamiento permite adentrarse en la comprensión de la rotación considerando conjuntamente las características de los maestros, las condiciones laborales y las características de las escuelas en las que trabajan. Y supone abordar el fenómeno de la movilidad docente desde una perspectiva que busca aportar hacia una posible integración que vincule investigaciones que se han centrado principalmente en las características de los docentes, con otras que se han focalizado preferentemente en sus condiciones laborales. En efecto, los estudios que se han abocado a estudiar la rotación docente a partir de las características del maestro tenderían a pasar por alto los procesos contextuales relacionados a la rotación (Ingersoll, 2001); mientras que las aproximaciones centradas principalmente en las condiciones laborales no consideran suficientemente la diversidad de respuestas que pueden emerger frente a las condiciones del entorno (Dworkin, 1987). En este punto, un acercamiento a la problemática de la movilidad docente que considere el marco organizacional permitirá contribuir a la integración de elementos individuales y contextuales involucrados en el fenómeno de la rotación de profesores (Carrasco, 2016).

La presente investigación se propone identificar cuáles serían los factores relacionados

con las tasas de movilidad docente; en particular, se busca relevar aquellos factores a nivel escuela que permiten identificar cuáles son las que presentan mayor rotación. En este punto, resulta relevante referirse al estudio de Carrasco *et al.* (2018), quienes identificaron las condiciones que inciden en el abandono del primer puesto de trabajo de docentes chilenos. Los resultados indican que los docentes que presentan un mayor riesgo son los profesores que se desempeñan en establecimientos con alto índice de vulnerabilidad escolar, docentes hombres y menores de 30 años; asimismo, el estudio plantea que existen diferencias entre escuelas, ya que el riesgo de abandono temprano de los profesores es mayor en los establecimientos particulares subvencionados. Ahora bien, en ese estudio los autores emplearon un modelo poblacional para establecer sus conclusiones; es decir, los resultados refieren al conjunto de profesores, sin modelar de forma específica a las escuelas. En este sentido, la presente investigación busca avanzar y complementar la evidencia previa, y para esto se formularon dos preguntas: ¿qué tanto varía la tasa de movilidad docente entre escuelas?, y ¿qué características observadas en las escuelas explican esta variabilidad entre ellas?

METODOLOGÍA

Datos utilizados

Este estudio consideró la información presente en dos bases de datos: la Base de Idoneidad Docente y la Base de Datos de Vulnerabilidad Escolar (IVE-SINAE). Todos los datos fueron recolectados entre 2007 y 2018. En la Tabla 1 se presenta una descripción general de cada una de las bases.

Variables

A continuación, se describen las variables empleadas en el presente estudio:

Rotación (variable dependiente): variable dicotómica que representa si un docente rotó de la escuela (codificada como 1) o permanece en ella (codificada como 0), en cada periodo incluido. Los siguientes factores constituyen las variables independientes del estudio.

Periodo: variable numérica que distingue entre los registros de cada año durante el periodo de observación. Con esta variable se generan 11 variables dicotómicas, cada una de las cuales indica si el registro es del año respectivo (valor 1), o de los otros años (valor 0).

Tabla 1. Descripción de las bases de datos usadas en este estudio

Base de datos	Descripción	Datos obtenidos	Número de registros aproximados
Idoneidad docente	Encuesta de idoneidad docente	Identificador (ID) profesor; género y edad de los profesores; rol base de dato (RBD) del colegio; zona (rural o urbana); dependencia del colegio; tipos y horas de contrato; nivel de enseñanza	2,701,574
IVE-SINAE	Índice de vulnerabilidad escolar (IVE)	Porcentaje de vulnerabilidad por establecimiento	10,528

Fuente: elaboración propia.

Esta codificación permite obtener la tasa de rotación promedio de cada año entre todas las escuelas.

Sexo: variable dicotómica que da cuenta del sexo del docente: hombre (codificada como 1) y mujer (codificada como 0).

Edad: variable continua que refiere a la cantidad de años que tiene el profesor. Para los efectos de este estudio, para esta variable se tomó como referencia la edad promedio de los docentes (29.37 años).

Identificador de escuela - RBD: identificador único asignado a cada escuela.

Zona: variable dicotómica que distingue entre escuelas urbanas (codificada como 0) y rurales (codificada como 1).

Dependencia: variable dicotómica que distingue entre escuelas subvencionadas (codificada como 0) y públicas (codificada como 1).

IVE: indicador de composición socioeconómica de los estudiantes en los colegios. Esta variable, de tipo continua, se agrupó en cuartiles. Para ello, este índice se dividió en cuatro grupos, cada uno asociado a un cuartil respectivo: el cuartil 1 va desde 0 hasta 54.55; el cuartil 2 desde 54.56 a 70.49; el cuartil 3 de 70.50 a 83.29; y el cuartil 4 de 83.30 hasta 100.

Tipo de enseñanza: variable de tipo nominal que da cuenta del nivel o ciclo de enseñanza en que se desempeña un profesor: educación preescolar, educación con necesidades especiales, educación primaria y educación secundaria. Para efectos de este estudio, se utilizó como referencia (es decir, codificación igual a 0) el nivel primario.

Horas de contrato: variable continua que da cuenta de la cantidad de horas que está contratado un profesor en el colegio en que se

desempeña (centrada a la media de la cohorte, 27.29 horas).

Tipo de contrato: variable dicotómica que distingue entre contrato indefinido (codificado como 1) y otro tipo de contrato (codificado como 0).

Muestra

De la muestra total se eliminaron todos los colegios privados, ya que no se produce información sobre el IVE de dichos establecimientos. Asimismo, éstos atienden a un porcentaje menor de estudiantes en comparación con los particulares subvencionados y municipalizados, y constituyen 12 por ciento de los profesores que comienzan a realizar clases en 2007. Finalmente, el total de observaciones correspondió a 5 mil 753, cifra que considera tanto a colegios particulares subvencionados como municipalizados.

La caracterización de la muestra final se presenta en la Tabla 2 para las variables categóricas y en la Tabla 3 para las variables continuas. De manera particular, en la Tabla 2 puede observarse que la composición de la muestra está conformada por 28 por ciento hombres y 72 por ciento mujeres. En cuanto al nivel educativo en que se desempeña el docente, 63 por ciento lo hace en niveles primarios seguidos del nivel secundario, que representa 25.2 por ciento de la muestra total. En relación con el tipo de contrato, predominan aquéllos que no son indefinidos, con un 75.7 por ciento. La composición de los establecimientos educativos de la muestra corresponde a 71.7 por ciento de colegios particulares subvencionados y a 28.3 por ciento de colegios municipalizados. Finalmente, con respecto a la zona, 87.7 por ciento de los docentes se desempeña en zonas urbanas, mientras que 12.3 por ciento lo hace en escuelas rurales.

Ahora bien, en relación a las variables continuas (Tabla 3), los docentes fluctúan en edades que varían entre los 20 y los 65 años ($M=29.37$, $DS=7.18$). El 69 por ciento de los docentes son menores de 30 años, mientras que

Tabla 2. Estadística descriptiva de las variables categóricas

VARIABLES CATEGÓRICAS	CATEGORÍAS	N	%
Nivel docente			
Sexo	Masculino	1,600	28
	Femenino	4,153	72
Nivel	Preescolar	608	10.6
	Primaria	3,626	63
	Especial	71	1.2
	Secundaria	1,448	25.2
Condiciones laborales			
Tipo de contrato	Indefinido	1,394	24.2
	Otro	4359	75.7
Nivel escuela			
Dependencia	Municipalizado	1,629	28.3
	Subvencionado	4,124	71.7
Zona	Rural	709	12.3
	Urbana	5,044	87.7

Nota: N=cantidad de casos; %=porcentaje de cada cifra para el total de la muestra.

Fuente: elaboración propia.

31 por ciento tiene una edad igual o mayor a 30 años. Por otro lado, las horas de contrato que se observan en esta muestra tienen un promedio cercano al de una jornada laboral

media (M=27.29, DS=10.39). Finalmente, el índice de vulnerabilidad escolar varía desde 0.15 hasta el máximo valor que corresponde a 1.00 (M=0.68, DS=0.19).

Tabla 3. Estadística descriptiva de las variables continuas

VARIABLES CONTINUAS	N	M	DS	RIC	MÍNIMO	MÁXIMO
Edad	5,753	29.37	7.18	6	20	65
Horas de contrato	5,753	27.29	10.39	15	1	45
IVE	5,753	0.68	0.19	0.29	0.15	1

Nota: N=cantidad de casos; M=media; DS=desviación estándar; RIC=rango inter-cuartil.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

Para responder a las preguntas de investigación del presente estudio se empleó un modelo de historia a eventos multinivel también llamado *multilevel discrete-time hazard model* (MDTH) (Lamote *et al.*, 2013). Este modelo permite representar la naturaleza longitudinal de la movilidad docente que puede ocurrir luego del primer año o durante años posteriores.

También permite evaluar de forma simultánea cuántos docentes rotan, cuándo y qué factores se relacionan con el evento de rotación (Willett y Singer, 1991). Adicionalmente, el MDTH permite evaluar la variabilidad asociada entre las escuelas respecto a la tasa de movilidad docente. Con esta aproximación se pueden obtener las tasas de movilidad docente condicional a la escuela en la que cada maestro trabaja. En

contraste, el trabajo de Carrasco *et al.* (2018) corrige la estimación por anidación (profesores en escuelas), pero no estima la variabilidad entre escuelas. El modelo propuesto en esta investigación permite realizar inferencias específicas entre las escuelas respecto a la rotación de profesores (McNeish *et al.*, 2017), al controlar por las diferencias no observadas entre escuelas

(Barber *et al.*, 2008), y contabilizar el grado de influencia de las escuelas como un todo sobre el evento estudiado (Austin *et al.*, 2017).

Para responder a la primera pregunta se ajusta un MDTH sin predictores; sólo se incluyen los indicadores de evento, tiempo y membresía de docentes a sus escuelas. Este modelo puede ser expresado de la siguiente forma:

$$\log\left(\frac{P_{rotación_{ij}}}{1 - P_{rotación_{ij}}}\right) = [\alpha_1 T_{1ij} + \alpha_2 T_{2ij} + \alpha_3 T_{3ij} + \dots + \alpha_{11} T_{11ij}] + u_j \quad \text{Eq. 1}$$

Y expresa que la rotación de un profesor *i* en una escuela *j* depende del tiempo que lleva en la escuela, expresado en los coeficientes α_1 - α_{11} , y que depende del término aleatorio u_j . Este último término es una variable normal de media cero y varianza σ^2 que captura la propensión de las escuelas a que sus docentes roten: mientras mayor sea el valor de u_j de una escuela, mayor cantidad de profesores tenderán a rotar respecto de ella. En este estudio se emplea la varianza σ^2 para producir una media de variabilidad entre escuelas. Esta medida corresponde a la mediana de chances de riesgo (*median hazard odds ratio*, MHOR) de rotar (Austin *et al.*, 2017), y describe el aumento de chances de rotar, entre todas las escuelas, si un profesor se mueve de una escuela de bajo riesgo a una de mayor riesgo. Esta cifra varía de 1 a infinito. Cuando no hay variabilidad atribuible a las escuelas sobre el evento de rotación, esta cifra sería equivalente a 1; mientras mayor sea el MHOR, mayor será la variabilidad en la tasa de movilidad docente entre escuelas.

En este modelo, los coeficientes α_1 - α_{11} expresan la tasa de riesgo de que los profesores roten entre todas las escuelas; es decir, expresa la tasa de riesgo condicional a las escuelas. Imaginemos que obtuviéramos la tasa de riesgo de rotación para una escuela, luego para una segunda escuela, y luego para una tercera escuela, y así hasta completar cien escuelas; la tasa de riesgo condicional es la tasa más probable entre todas las escuelas evaluadas. En otras

palabras, es la tasa de riesgo que se encuentra en el centro de la distribución de riesgos producto de la variabilidad de las escuelas. Estos coeficientes se estiman en *logits*, y pueden ser expresados en la probabilidad de riesgo de rotación empleando la fórmula $1/(1 + e^{-(\alpha)})$ (Singer y Willett, 2003). Por ejemplo, permite obtener la tasa de profesores que han rotado luego del primer año, mientras que expresa la tasa de rotación al segundo año entre todos los docentes que permanecieron en la escuela luego del primer año. De la misma forma se procede con el resto de los coeficientes α_3 - α_{11} .

Para contestar a la segunda pregunta, respecto a qué características observadas en las escuelas explican la variabilidad en la tasa de movilidad docente entre escuelas, se agregaron diferentes covariables al modelo inicial por pasos. Primero, se agregaron las variables sociodemográficas de los docentes, sexo y edad (modelo 1). Este paso permite contabilizar de forma relativa cuánta varianza de la propensión de las escuelas a que sus profesores roten se debe a características de los docentes. Para calcular esta reducción en varianza se emplea la fórmula $(\sigma_{nulo}^2 - \sigma_{modelo\ 1}^2) / \sigma_{nulo}^2$, la cual brinda un porcentaje de varianza relativa explicada por los factores incluidos en el modelo respectivo. En un segundo paso se incluyeron las variables del tipo de enseñanza, horas de contrato y tipo de contrato, las cuales resultan informativas respecto a las diferentes condiciones laborales de los profesores (modelo 2). En un modelo se incluyeron las características

de las escuelas como zona, dependencia e indicador de vulnerabilidad (IVE) (modelo 3). Este modelo es informativo respecto a cuánto, de la variabilidad de las escuelas, puede estar explicado por las características observadas de las instituciones. Finalmente, se ajusta el modelo 4, el cual incluye las mismas variables

anteriores, pero dividiendo el IVE en cuartiles, con el fin de obtener si la relación entre la vulnerabilidad de los estudiantes de cada escuela es una relación lineal o bien una relación positiva a la rotación a partir de cierta cantidad. Este último modelo puede ser expresado con la siguiente ecuación:

$$\log\left(\frac{P_{rotación_{ij}}}{1-P_{rotación_{ij}}}\right) = [\alpha_1 T_{1ij} + \alpha_2 T_{2ij} + \alpha_3 T_{3ij} + \dots + \alpha_{11} T_{11ij}] + \beta_1 \text{sexo}_{ij} + \beta_2 \text{edad}_{ij} + \beta_3 \text{edad}_{ij}^2 + \beta_4 (\text{horas contrato})_{ij} + \beta_5 (\text{tipo contrato})_{ij} + \beta_6 \text{nivel}_{ij} + u_j \quad \text{Eq. 2}$$

RESULTADOS

Evaluación global

Para evaluar el modelo propuesto MDTH se contrastó con un modelo más sencillo en el que se omite el término u_j . Se emplea una prueba de *likelihood ratio test*, la cual indica que el modelo multinivel ajusta mejor a los datos que un modelo que supone cero variabilidad entre escuelas ($\chi^2(11)=439.72$, $p<0.01$). Se procede de forma similar con cada uno de los modelos especificados, al compararlos con el modelo nulo, el cual no incluye covariables. En todos los casos, cada uno de los modelos ajusta mejor a los datos que el modelo nulo. Por ejemplo, el modelo 4 presenta un mejor ajuste a los resultados que el modelo nulo ($\chi^2(13)=223.08$, $p<0.01$). En términos de reducción de varianza, el modelo 1 presenta una varianza entre escuelas nominalmente mayor a la del modelo nulo ($\sigma^2_{\text{nulo}}=0.300$ vs ($\sigma^2_{\text{modelo 1}} 0.308$); no obstante, esta diferencia no es significativa. Los modelos siguientes presentan porcentajes de reducción de varianza de 11 por ciento (modelo 2), 10 por ciento (modelo 3) y 15 por ciento (modelo 4). Para contestar a las preguntas del presente estudio emplearemos el modelo nulo para referirnos a la variabilidad entre escuelas, y el modelo 4 para referirnos a las características de las escuelas relacionadas a la movilidad docente.

Variabilidad entre escuelas

La variabilidad entre escuelas en el modelo nulo es de 0.30 *logits*. Este resultado implica un MHOR de 1.686, es decir que, si se tomaran al azar dos docentes de características similares, y se compararan las tasas de rotación esperadas entre la escuela de menor rotación y la de mayor rotación, las chances de rotación aumentarían 69 por ciento para la escuela de mayor rotación en contraste a la de baja rotación. En términos generales, éste es un estimado de gran tamaño, considerando que la mayor parte de los efectos fijos obtenidos en todos los modelos son menores: un *odds ratio* de 1.69, con la excepción de los *odds ratio* o chances estimadas para el factor IVE (ver modelo 3, en la Tabla 4). En términos de riesgo, luego de un año, se espera que 34 por ciento de los profesores deje su primer trabajo entre todas las escuelas; pero, considerando la variabilidad entre escuelas, en los profesores que se encuentren en escuelas de 1 desviación estándar más de u_j , la tasa de riesgo de rotación aumenta a 48 por ciento. Inversamente, entre los profesores que se encuentran en escuelas de bajo riesgo de rotación, de una desviación estándar menos de u_j , se esperan menores tasas de rotación, de 23 por ciento de los docentes. El estimador MHOR es relativamente similar en todos los modelos. Los resultados del MHOR por modelo son: 1.686 (modelo nulo), 1.697 (modelo 1), 1.634 (modelo 2), 1.640 (modelo 3)

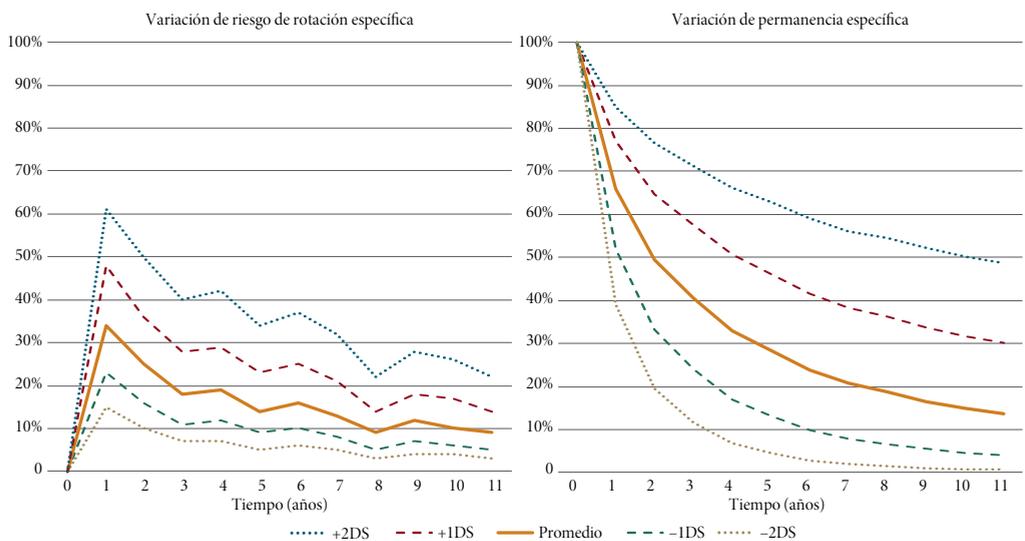
y 1.615 (modelo 4). En resumen, los resultados indican que existe una alta variabilidad en las tasas de rotación de docentes entre escuelas.

Tasa de rotación docente por año

El modelo nulo incorpora como base efectos temporales en la rotación docente y la variabilidad entre escuelas captadas u_j , sin incluir otros factores. Con estos elementos se pueden obtener las tasas promedio de rotación docente para cada periodo estudiado. Al analizar tales efectos, se observa que el primer periodo 2007-2008 alcanza una tasa promedio de rotación docente de 34 por ciento, siendo la mayor en los 11 periodos analizados. Esto quiere decir que, si se selecciona al azar un grupo de

docentes, de cualquier escuela, un poco más de 3 de cada 10 rotará. De manera contraria, los periodos de tiempo 2015-2016 y 2018-2019 tienen las menores tasas de rotación docente, y alcanzan en ambos periodos una tasa aproximada de 9 por ciento luego de 8 y 11 años. En línea con Austin (2017), los resultados del modelo nulo pueden ser ilustrados gráficamente mediante la generación de la función de riesgo (probabilidad esperada de rotación de cada año) y la función de supervivencia al evento (*i.e.* probabilidad esperada de permanencia en cada año) para la distribución de escuelas. Para ilustrar la variabilidad entre escuelas, a los estimados obtenidos se les agrega y resta una y dos desviaciones estándar de u_j (Fig. 1).

Figura 1. Tasa de riesgo por año y probabilidad de permanencia entre escuelas



Fuente: elaboración propia.

Consistente con resultados previos (Carrasco *et al.*, 2018), la tasa de riesgo es mayor en el primer año, con 34 por ciento, la cual disminuye en el tiempo de forma progresiva. En términos de permanencia se espera que, a los 2 años, sólo 50 por ciento de los docentes permanezca en el mismo puesto de trabajo, mientras que 50 por ciento de los profesores habrá rotado.

Factores relacionados a la rotación docente

A continuación, se describen los resultados de los modelos ajustados empleando los *hazard odds ratio* (hOR) o chances de riesgo. Estos resultados consisten en los coeficientes *logit* exponenciados. Cuando éstos son cercanos a 1, indican que la relación entre el factor evaluado y el evento de rotación es pequeña; cuando

son mayores a 1, indican que hay una relación positiva entre la variable y la rotación de profesores; finalmente, cuando estos estimados son menores a uno indican que hay una relación negativa entre el factor y la rotación esperada. Estos *odds ratio* consisten en la relación de dos proporciones: la que presenta el evento,

en contraste con la proporción que no ha presentado el evento. Por ejemplo, el *hazard odds ratio* del año 1 en la Tabla 4 es de 0.522. Esta cifra corresponde a la relación entre una tasa de rotación de 0.343, en contraste a una tasa de permanencia de 0.657 para ese mismo periodo (hOR=0.522=[0.343/(1-0.343)]).

Tabla 4. Hazard odds ratio de movilidad docente

	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Nivel 1					
Año 1 (2007-2008)	0.522***	0.463***	0.488***	0.426***	0.378***
Año 2 (2008-2009)	0.328***	0.294***	0.312***	0.274***	0.241***
Año 3 (2009-2010)	0.224***	0.204***	0.214***	0.188***	0.166***
Año 4 (2010-2011)	0.238***	0.213***	0.228***	0.203***	0.177***
Año 5 (2011-2012)	0.169***	0.152***	0.159***	0.142***	0.124***
Año 6 (2012-2013)	0.193***	0.178***	0.186***	0.167***	0.145***
Año 7 (2013-2014)	0.155***	0.150***	0.151***	0.135***	0.119***
Año 8 (2014-2015)	0.095***	0.089***	0.091***	0.08***	0.071***
Año 9 (2015-2016)	0.130***	0.119***	0.125***	0.112***	0.099***
Año 10 (2016-2017)	0.115***	0.103***	0.109***	0.097***	0.084***
Año 11 (2017-2018)	0.095***	0.085***	0.091***	0.079***	0.071***
Sexo (hombre)		1.252***	1.138***	1.132***	1.131***
Edad (centrada en el promedio)		0.98***	0.983***	0.981***	0.983***
Eda		1.001***	1.001***	1.001***	1.001***
dniv1: nivel preescolar			0.838***	0.850***	0.846***
dniv3: nivel especial			1.519***	1.484***	1.489***
dniv4: nivel secundaria			1.252***	1.310***	1.307***
Horas de contrato (centrada)			0.987***	0.986***	0.986***
Tipo contrato (indefinido)			0.785***	0.783***	0.785***
Nivel 2					
Zona (rural)				1.239***	1.195***
Dependencia (subvencionado)				1.132***	1.141***
IVE continuo (centrada)				1.726***	-
IVE cuartil 2 (54.56 - 70.49)					1.060***
IVE cuartil 3 (70.50 - 83.33)					1.133***
IVE cuartil 4 (83.33 - 100)					1.376***
Varianza de $u_j (\sigma^2)$	0.300	0.308	0.265	0.269	0.253
MHOR	1.686	1.697	1.634	1.640	1.615

Leyenda de significancia: p<.1; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001; **** p<.000.

Fuente: elaboración propia.

Características de los profesores en la rotación docente

Las tres variables introducidas, que dan cuenta de las características individuales de los docentes, resultan ser estadísticamente significativas en todos los modelos (Tabla 4). En particular, estas variables corresponden al género y a la edad del profesor. Con el objetivo de dar cuenta de variaciones no lineales en el efecto de la rotación de docentes con respecto a la edad, este modelo también incluye efectos cuadráticos en esta variable. Al analizar los *odds ratio* (Tabla 4) se observa que la estimación de las chances de rotar en un año dado son 1.13 veces mayores para los hombres que para las mujeres. Con respecto a la edad, se observa que las chances de rotar en un determinado periodo disminuirán 1.7 por ciento cada año adicional que tenga el docente, respecto al promedio de edad de la muestra (29 años aproximadamente, Tabla 3), y un 3.92 por ciento por cada dos años adicionales que posea el profesor en relación con el promedio de edad de los docentes.

Condiciones laborales

Las variables relacionadas con las condiciones laborales de los profesores que intentan explicar la rotación docente (incluidas en los modelos 2, 3 y 4) resultaron ser significativas en los tres modelos. En particular, estas variables corresponden al nivel o ciclo de enseñanza en el cual se desempeña el profesor, horas y tipo de contrato. En términos generales, en los tres modelos los *odds ratio* son relativamente similares; específicamente, en un determinado periodo, docentes que se desempeñan en niveles especiales y secundarios presentarán 48.09 y 30.7 por ciento más de chances de rotar en comparación con docentes que se desempeñan en un nivel primario. De manera contraria, docentes que laboran en niveles preescolares tienen un 15.4 por ciento menos de chances de rotar en comparación con docentes de niveles primarios. Por otro lado, en relación con las horas de contratos se observa

que las chances de rotación de un docente disminuirían un 1.4 por ciento por cada hora de contrato adicional respecto a las horas de contrato promedio que presenta la muestra (igual a 27.9, Tabla 3). Lo anterior se asocia con el tipo de contrato del maestro: los profesores con contrato indefinido tienen 21.5 por ciento menos chances de rotar que aquellos que no poseen este tipo de contrato en un determinado periodo.

Factores a nivel escuela

Finalmente, tanto en el modelo 3 como en el 4 se adicionan variables contextuales claves asociadas a las escuelas: zona rural, dependencia de la escuela e IVE. Por su parte, el modelo 3 incluye la variable IVE en forma continua, mientras que el modelo 4 incluye una discretización en cuartiles de esta variable (percentil 25 por ciento=54.56; percentil 75 por ciento=83.31). La discretización mencionada tiene como objetivo comprender dentro de qué rangos del IVE los docentes presentarán mayores riesgos de rotar. De manera particular, todas las variables asociadas a nivel escuela resultaron ser estadísticamente significativas. Específicamente, docentes que se desempeñan en escuelas rurales tienen una chance de 23.9 por ciento adicional de rotar con respecto a los que trabajan en escuelas no rurales. Finalmente, para la variable IVE se observa que las chances de rotar de una escuela aumentarán 72.6 por ciento si la composición de estudiantes vulnerables de la escuela aumenta 100 por ciento.

Ahora bien, con el objetivo de tener una mejor comprensión del efecto del IVE en la rotación docente, en el modelo 4 se incluye el IVE en cuartiles. Como puede verse, la discretización del IVE en cuartiles aporta información más detallada con respecto a esta variable: para un determinado año, docentes que se desempeñan en escuelas con IVE dentro del cuartil 4 tienen 37.7 por ciento de chance adicional de rotar, en comparación con docentes que trabajan en escuelas con IVE

que pertenecen al primer cuartil. En cuanto al segundo cuartil del IVE, no se observaron efectos significativos.

DISCUSIÓN

En consonancia con los hallazgos de la literatura se observa que los profesores que se desempeñan en escuelas vulnerables tendrían mayores riesgos de rotación (Borman y Dowling, 2008; Guarino *et al.*, 2006). En concreto, en la presente investigación se observa que los docentes que se desempeñan en escuelas con un IVE de 70.5 por ciento o más (cuartiles 3 y 4) tienen mayores chances de rotar que aquéllos que se desempeñan en establecimientos con índices de vulnerabilidad menores. Esto resulta particularmente relevante en el contexto chileno, donde existe una fuerte estratificación del sistema escolar y, consecuentemente, del mercado laboral de sus docentes. En Chile, estudios previos indican que los profesores que provienen de un estrato social alto tienden a trabajar en colegios de menor vulnerabilidad, mientras que quienes se gradúan de una escuela municipal trabajarán en escuelas con un mayor número de estudiantes con bajo ingreso familiar (Cabezas *et al.*, 2017). Esta situación, además, se vincula con la distribución desigual de los maestros eficaces en las escuelas. Particularmente, las escuelas públicas y rurales tienden a tener una baja concentración de maestros altamente calificados (Rivero, 2015).

Asimismo, a partir de los resultados es posible observar que los profesores más jóvenes tienen mayores chances de rotar que aquellos con mayor edad. En efecto, los docentes jóvenes, mayormente contratados por establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, estarán más propensos a abandonar durante sus primeros años de desempeño profesional (Griffeth *et al.*, 2000). En este sentido, la literatura ha documentado una tendencia por asignar a profesores novatos a aulas más complejas (Feng, 2010), a pesar de que sus capacidades

docentes están aún en formación y que presentan menor pericia para afrontar los desafíos adicionales asociados a estos contextos (Harris y Sass, 2007).

Es justo mencionar que las políticas educativas en Chile no se han mostrado indiferentes frente a este escenario de precarización docente que repercute en altas tasas de deserción. La consideración de estos elementos incentivó en 2016 la creación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903); esta ley incorpora diversas iniciativas orientadas a mejorar la inducción y retención de profesores a partir de aumentos salariales, disminución de horas lectivas, posibilidad de acceder a una carrera de desarrollo profesional y creación de un sistema de mentorías como apoyo a las dificultades que enfrenta el profesor novel durante sus primeros años de inserción laboral (Ávalos, 2009; Marcelo, 2008; Orland-Barak, 2006; Smith e Ingersoll, 2004). El estudio de Gorichón *et al.* (2020) da cuenta de las primeras experiencias de mentorías en Chile, que se encuentran en una etapa inicial; en ellas se evidencia la mediación de elementos contextuales y relacionales que habría que considerar para comprender cómo se organiza este proceso. Se advierte la preocupación, expresada tanto por los mentores como por quienes reciben la tutoría, por las condiciones contractuales del principiante —ya que éstas podrían afectar la continuidad del trabajo de las duplas— y la necesidad de incluir a las comunidades educativas en su conjunto para apoyar a quienes se encuentran en los primeros años de ejercicio profesional.

Por otra parte, el género también constituye una variable relevante en la deserción de los docentes. A partir del presente estudio es posible observar que los hombres rotan más que las mujeres. Este hallazgo resulta especialmente interesante al considerar que a nivel internacional las mujeres continúan representando una proporción bastante mayor en la fuerza laboral docente (Jensen *et al.*, 2012). Tal

como señala el estudio de Elacqua *et al.* (2018), analizando la composición de los docentes en Latinoamérica, la docencia continúa siendo una carrera con una significativa representación femenina, la cual asciende a un 60 por ciento del total. Ahora, y pese a esto, son los maestros hombres quienes presentarían un mayor grado de insatisfacción con la profesión, lo que se ha relacionado con expectativas salariales más elevadas y con una mayor disminución de la vocación con el paso del tiempo (Cabezas *et al.*, 2017). Puede resultar interesante seguir profundizando en la relación que existe entre el género de los docentes y sus posibilidades de desertar, mediado por una diversidad de factores a considerar.

Otro elemento relevante para comprender la permanencia o rotación docente se refiere a la cantidad de horas de contratación y al tipo de contrato. Los hallazgos de este trabajo señalan que las chances de rotación disminuyen 1.3 por ciento por cada hora de contrato adicional que tiene el docente, y que los docentes con contrato indefinido presentan 21.5 por ciento menos chances de retirarse que el resto de sus pares con otro tipo de contrato. Siguiendo a Cabezas *et al.* (2017) es posible señalar que los docentes que cuentan con más horas de contratación presentarán mayores niveles de satisfacción laboral y, por ende, mayores probabilidades de permanecer en la docencia. Este punto resulta crítico en el contexto nacional, ya que la educación se posiciona como una de las áreas de trabajo con menor proporción de contratos indefinidos: casi 30 por ciento de los empleados se encuentra bajo contratos a plazo fijo o a honorarios (ENCLA, 2014). En esta misma línea, Ávalos señala que

...en Chile, las oportunidades de contrato en el sistema público municipal son muy limitadas, y, por tanto, la mayor parte de jóvenes profesores debe insertarse en las escuelas privadas con subvención, que tienden también a ofrecer contratos de corta duración y promover la rotación (Ávalos, 2009: 48).

También, la zona en que se desenvuelve el profesor resultará decisiva a la hora de comprender la movilidad docente. A partir de los resultados se observa que las escuelas rurales padecen de mayor rotación docente que sus escuelas pares urbanas. En este punto resulta importante destacar que existe una importante desigualdad a nivel educativo entre las zonas urbanas y rurales chilenas (Williamson, 2004). En particular, no existe una política de educación rural formal y articulada. Asimismo, el currículo nacional y las formas de medición de la calidad de la educación no han logrado incorporar de forma exitosa las diferencias sociogeográficas que existen en el país (Oyarzún, 2020). Esta situación se agrava al considerar que la formación inicial docente no considera las especificidades del contexto rural al que se incorporarán los docentes (Williamson, 2004).

Finalmente, resulta interesante que las chances de rotación aumentan aproximadamente hasta un 61 por ciento entre la escuela de más bajo riesgo y la de mayor riesgo. Esta variación en la rotación de los profesores puede ser atribuida a diferencias entre escuelas y no a otros atributos incorporados en este estudio. En este sentido, es preciso considerar que los ambientes escolares constituyen un factor que no puede ignorarse en la comprensión de las trayectorias profesionales de los docentes, a pesar de que este enfoque no es propio de las perspectivas más tradicionales del estudio de la movilidad de profesores, las cuales generalmente se centran en las condiciones laborales (por ejemplo Imazeki, 2005; Borman y Dowling, 2008) o bien en las características de los docentes (Castro *et al.*, 2010; Hong, 2012), y otorgan menor atención al estudio del ambiente escolar y de la escuela como unidad organizativa.

CONCLUSIÓN

La relevancia de profundizar en la movilidad docente se funda en la importancia del impacto de los profesores en los logros de aprendizaje

de sus estudiantes (Aaronson *et al.*, 2007; Hanushek y Rivkin, 2012; Hattie, 2008). La formación, desarrollo y valoración de la profesión docente debiese ser, entonces, un foco de especial interés para las políticas públicas relacionadas con los maestros, ya que se ha comprobado que ninguna nación ha logrado aminorar las brechas de desempeño a nivel educativo sin invertir de manera adecuada en sus profesores (Darling-Hammond, 2012). En esta línea, será necesario ahondar no sólo en las razones que llevan a los profesores a persistir en sus puestos de trabajo, sino también en cómo generar condiciones que permitan un desarrollo profesional sostenido en el tiempo. En este sentido, los resultados de este estudio constituyen una invitación para desarrollar iniciativas de apoyo hacia los grupos que tendrían mayores probabilidades de rotar: docentes hombres, que se desempeñan en contextos con altos niveles de vulnerabilidad, que no cuentan con contrato indefinido; profesores jóvenes y maestros que se desenvuelven en zonas rurales.

Futuras investigaciones podrían enriquecer los hallazgos de esta investigación a partir de un enfoque cualitativo que profundice en las razones que harían permanecer o rotar a una submuestra que posea características o se desempeñe en establecimientos que los harían más susceptibles de rotar o permanecer. Estudios longitudinales de múltiples periodos, de más de un evento, indican que las duraciones de los profesores entre el primer contrato y el segundo son muy similares (Herrada y Carrasco, 2018); esto hace sospechar que las decisiones de contratación y renovación serían

las que explican mejor la permanencia de los profesores en las escuelas, y no las decisiones de carrera de los docentes, elementos en los cuales hay que seguir indagando.

Asimismo, futuros estudios relacionados con la movilidad docente requieren incorporar mayores fuentes de heterogeneidad. En el presente modelo se asume que la estructura de riesgos es común a todos los profesores; sin embargo, es posible que la forma de las tasas de riesgo varíe de acuerdo con los subsectores de profesores. En esta línea, estudios realizados con directores de escuelas indican que el *peak* en su rotación no se produce luego del primer año, sino al segundo (Miller, 2013). De este modo, es posible que los profesores también difieran respecto al año de mayor rotación si se considera su mayor o menor dotación en el mercado docente; por ejemplo, es posible que los profesores de física en secundaria difieran con respecto al año de mayor rotación si se comparan con profesores de primaria.

Finalmente, es importante relevar que el marco organizacional, propuesto como marco de acercamiento a la problemática de la movilidad docente, permite contribuir a una integración de elementos individuales y contextuales que estarían involucrados en el fenómeno de rotación docente. Sin embargo, es preciso avanzar en nuevas aproximaciones que incorporen un mayor número de variables para continuar avanzando en investigaciones que den cuenta de comprensiones articuladas, integradas y profundas de todos los elementos que podrían estar vinculados con la movilidad docente.

REFERENCIAS

- AARONSON, Daniel, Lisa Barrow y William Sander (2007), "Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools", *Journal of Labor Economics*, vol. 25, núm. 1, pp. 95-135.
- ARÉVALO, Ana, Jacqueline Gysling y Leonora Reyes (2013), *Bases para una propuesta de formación inicial docente de educación básica*, Cuadernos de trabajo N°1, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Departamento de Estudios Pedagógicos.
- AUSTIN, Peter C. (2017), "A Tutorial on Multilevel Survival Analysis: Methods, models and applications", *International Statistical Review*, vol. 85, núm. 2, pp. 185-203.
- AUSTIN, Peter C., Philippe Wagner y Juan Merlo (2017), "The Median Hazard Ratio: A useful measure of variance and general contextual effects in multilevel survival analysis", *Statistics in Medicine*, vol. 36, núm. 6, pp. 928-938.
- ÁVALOS, Beatrice (2009), "La inserción profesional de los docentes", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 43-59.
- ÁVALOS, Beatrice (2013), *Lo que nos enseña la investigación internacional sobre la inserción laboral de los docentes*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-CIAE.
- ÁVALOS, Beatrice y Juan Pablo Valenzuela (2016), "Education for All and Attrition/Retention of New Teachers: A trajectory study in Chile", *International Journal of Educational Development*, vol. 49, pp. 279-290.
- ÁVALOS, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo y Carmen Sotomayor (2010), "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 235-263.
- BARBER, Jennifer S., Susan A. Murphy, William G. Axinn y Jerry Maples (2008), "Discrete-Time Multilevel Hazard Analysis", *Sociological Methodology*, vol. 30, núm. 1, pp. 201-235.
- BELLEI, Cristián (2001), "El talón de Aquiles de la reforma: análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile", en Sergio Martinic y Marcela Pardo (eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago de Chile, CIDE/PREAL, pp. 227-258.
- BELLEI, Cristián (2013), "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 325-345.
- BORMAN, Geoffrey D. y N. Maritza Dowling (2008), "Teacher Attrition and Retention: A meta-analytic and narrative review of the research", *Review of Educational Research*, vol. 78, núm. 3, pp. 367-409.
- BOYD, Donald, Pamela Grossman, Hamilton Lankford, Susanna Loeb y James Wyckoff, (2008), *Who Leaves? Teacher attrition and student achievement*, Washington, DC, CALDER.
- CABEZAS, Verónica y Francisco Claro (2011), "Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?", *Temas de la Agenda Pública*, vol. 6, núm. 42, pp. 1-18.
- CABEZAS, Verónica, Francisco Gallego, Verónica Santelices y Magdalena Zarhi (2011), *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*, Proyecto FONIDE N°: FS511082-2010, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- CABEZAS, Verónica, Ricardo Paredes, Francisca Bogolasky, Rosario Rivero y Magdalena Zarhi (2017), "First Job and the Unequal Distribution of Primary School Teachers: Evidence for the case of Chile", *Teaching and Teacher Education*, vol. 64, pp. 66-78.
- CARRASCO, Alejandro (2013), "Mecanismos formativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural", *Observatorio Cultural*, vol. 15, núm. 1, pp. 4-10.
- CARRASCO, Diego (2016), *Multivariate Approaches to School Climate Factors and School Outcomes*, Brighton, University of Sussex.
- CARRASCO, Alejandro, Dante Contreras, Carolina Flores, Alejandra Mizala, Humberto Santos y Juan Pablo Valenzuela (2014), *Hacia un sistema escolar más inclusivo: cómo reducir la segregación escolar en Chile*, Santiago de Chile, Espacio Público.
- CARRASCO, Diego, María Inés Godoy y Mauricio Rivera (2017), "Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo", *Midevidencias*, núm. 11, pp. 1-7.
- CARRASCO, Diego, Jorge Manzi y Ernesto Treviño (2018), "Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo?", *Temas de la Agenda Pública*, vol. 13, núm. 105, pp. 1-20.
- CASTRO, Antonio J., John Kelly y Minyi Shih (2010), "Resilience Strategies for New Teachers in High-Needs Areas", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 622-629.
- COCHRAN-Smith, Marilyn, Patrick McQuillan, Kara Mitchell, Dianna G. Terrell, Joan Barnatt, Lisa D'Souza, Cindy Jong, Karen Shakman, Karen Lam y Ann Marie Gleeson (2012), "A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A cautionary tale", *American Educational Research Journal*, vol. 49, núm. 5, pp. 844-880.

- COX, Cristian, Lorena Meckes y Martín Bascopé (2010), "La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas", *Pensamiento Educativo*, vol. 46-47, pp. 205-245.
- DARLING-Hammond, Linda (2012), *Educación y equidad: los dilemas del siglo XXI*, Santiago de Chile, Fundación Chile.
- DWORKIN, Anthony Gary (1987), *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural causes and consequences for children*, Nueva York, SUNY Press.
- ELACQUA, Gregory, Diana Hincapié, Emiliana Vegas, Mariana Alfonso, Verónica Montalva y Diana Paredes (2018), *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Washington, DC, BID.
- Encuesta Laboral de la Dirección del Trabajo (ENCLA) (2014), *Informe de resultados. Octava encuesta laboral*, Santiago de Chile, Departamento de Estudios de la Dirección del Trabajo.
- FARRELL, Thomas S.C. (2016), "Surviving the Transition Shock in the First Year of Teaching through Reflective Practice", *System*, vol. 61, pp. 12-19.
- FENG, Li (2010), "Hire Today, Gone Tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility", *Education Finance and Policy*, vol. 5, núm. 3, pp. 278-316.
- GAETE, Alfredo, María Castro, Felipe Pino y Diego Mansilla (2017), "Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 123-138.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2017), *Estadísticas de la Educación 2016*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- GOLDRING, Rebecca, Soheyla Taie y Minsun Riddles (2014), *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2012-13 teacher follow-up survey*, Washington, DC, National Center for Education Statistics.
- GORICHÓN, Solange, Macarena Salas, María José Araos, Mariluz Yáñez, Andrés Rojas-Murphy y Geraldine Jara (2020), "Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso", *Calidad en la Educación*, núm. 52, pp. 12-48.
- GRIFFETH, Rodger W., Peter W. Hom y Stefan Gaertner (2000), "A Meta-Analysis of Antecedents and Correlates of Employee Turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium", *Journal of Management*, vol. 26, núm. 3, pp. 463-488.
- GROSSMAN, Pamela y Clarissa Thompson (2004), "District Policy and Beginning Teachers: A lens on teacher learning", *Education Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26, núm. 4, pp. 281-301.
- GUARINO, Cassandra M., Lucrecia Santibañez y Glenn A. Daley (2006), "Teacher Recruitment and Retention: A review of the recent empirical literature", *Review of Educational Research*, vol. 76, núm. 2, pp. 173-208.
- HANCOCK, Carl B. y Lisa Scherff (2010), "Who Will Stay and Who Will Leave? Predicting secondary English teacher attrition risk", *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 4, pp. 328-338.
- HANUSHEK, Eric A. y Steven G. Rivkin (2012), "The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy", *Annual Review of Economics*, vol. 4, pp. 131-157.
- HANUSHEK, Eric A., John F. Kain y Steve G. Rivkin (2004), "Why Public Schools Lose Teachers", *Journal of Human Resources*, vol. 39, núm. 2, pp. 326-254.
- HARGREAVES, Andy y Dennis Shirley (2009), *The Fourth Way: The inspiring future for educational change*, Nueva York, Corwin SAGE Company.
- HARRIS, Douglas y Tim R. Sass (2007), *Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement*, Working Paper núm. 3, Washington, DC, CALDER.
- HATTIE, John (2008), *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Londres, Routledge.
- HERRADA, Maximiliano y Diego Carrasco (2018), *Movilidad de profesores: luego del primer cambio de trabajo*, COLMEE: Tercer Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional, Montevideo, 10-12 de mayo de 2018.
- HONG, Ji Y. (2010), "Pre-service and Beginning Teachers' Professional Identity and its Relation to Dropping out of the Profession", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 8, pp. 1530-1543.
- HONG, Ji Y. (2012), "Why do Some Beginning Teachers Leave the School, and Others Stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 18, núm. 4, pp. 417-440.
- IMAZEKI, Jennifer (2005), "Teacher Salaries and Teacher Attrition", *Economics of Education Review*, vol. 24, núm. 4, pp. 431-449.
- INGERSOLL, Richard M. (2001), "Teacher Turnover and Teacher Shortages: An organizational analysis", *American Educational Research Journal*, vol. 38, núm. 3, pp. 499-534.
- JENSEN, Ben, Andrés Sandoval-Hernández, Steffen Knoll y Eugenio J. Gonzalez (2012), *The Experience of New Teachers*, París, OECD Publishing.

- LAMOTE, Carl, Jan Van Damme, Wim Van Den Noortgate, Sara Speybroeck, Tinneke Boonen y Jerissa de Bilde (2013), "Dropout in Secondary Education: An application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes", *Quality & Quantity*, vol. 47, núm. 5, pp. 2425-2446.
- Ley N° 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 01 de abril de 2016.
- MACBEATH, John (2012), *Future of Teaching Profession*, Cambridge, Educational International Research Institute and University of Cambridge.
- MARCELO, Carlos (2008), "Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente", en Carlos Marcelo (coord.), *El profesorado principiante inserción a la docencia*, Barcelona: Octaedro, pp. 7-58.
- MCNEISH, Daniel, Laura M. Stapleton y Rebecca D. Silverman (2017), "On the Unnecessary Ubiquity of Hierarchical Linear Modeling", *Psychological Methods*, vol. 22, núm. 1, pp. 114-140.
- MILLER, Ashley (2013), "Principal Turnover and Student Achievement", *Economics of Education Review*, vol. 36, núm. C, pp. 60-72.
- MIZALA, Alejandra y Florencia Torche (2012), "Bringing the Schools Back In: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system", *International Journal of Educational Development*, vol. 32, núm. 1, pp. 132-144.
- MUNITA, Juan Pablo (2010), "Elección de carrera y contexto social", mimeo.
- OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, París, OECD Publishing.
- ORLAND-Barak, Lily (2006), "Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa", *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 187-212.
- OSBORNE, David y Ted Gaebler (1993), *Reinventing Government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*, Nueva York, Plume.
- OYARZÚN, Juan de Dios (2020), "Tensions between Education and Development in Rural Territories in Chile: Neglected Places, Absent Policies", en Rosemary Papa (ed.), *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, Cham, Springer, pp. 283-307.
- PAPAY, John y Matthew Kraft (2017), "Developing Workplaces Where Teachers Stay, Improve, and Succeed Recent Evidence on the Importance of School Climate for Teacher Success", en Esther Quintero (ed.), *Teaching in Context. The social side of education reform*, Massachusetts, Harvard Education press, pp. 15-35.
- RIVERO, María del Rosario (2015), "The Link of Teacher Career Paths on the Distribution of High Qualified Teachers: A Chilean case study", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 73, pp. 1-32.
- ROBINSON, Viviane M.J. y Helen S. Timperley (2007), "The Leadership of the Improvement of Teaching and Learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students", *Australian Journal of Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 247-262.
- RONFELDT, Matthew, Susanna Loeb y James Wyckoff (2013), "How Teacher Turnover Harms Student Achievement", *American Educational Research Journal*, vol. 50, núm. 1, pp. 4-36.
- SIMON, Nicole S. y Susan M. Johnson (2015), "Teacher Turnover in High-Poverty Schools: What we know and can do", *Teachers College Record Volume*, vol. 117, núm. 3, pp. 1-36.
- SINGER, Judith D. y John B. Willett (2003), *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling change and event occurrence*, Nueva York, Oxford University Press.
- SKAALVIK, Einar M. y Sidsel Skaalvik (2011), "Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion", *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, núm. 6, pp. 1029-1038.
- SMITH, Thomas y Richard Ingersoll (2004), "What are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teachers Turnover?", *American Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 3, pp. 681-714.
- VAGI, Robert y Margarita Pivovarov (2016), "Theorizing Teacher Mobility: A critical review of literature", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 23, núm. 7, pp. 781-793.
- VALENZUELA, Juan Pablo y Alejandro Sevilla (2013), *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- WILLETT, John B. y Judith D. Singer (1991), "From Whether to When: New methods for studying student dropout and teacher attrition", *Review of Educational Research*, vol. 61, núm. 4, pp. 407-450.
- WILLIAMSON, Guillermo (2004), *Estudio sobre la educación para la población rural en Chile*, Santiago de Chile, FAO/UNESCO.
- XABA, Mgadla I. (2003), "Managing Teacher Turnover", *South African Journal of Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 287-291.

2.3. Artículo 3

Título: Comenzar y permanecer. Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad.

Autor: Alessandra Díaz Sacco.

Revista: *Estudios Pedagógicos*.

Indexación, cuartil: Scopus, Q3.

Estado: publicado.

Referencia:

Díaz, A. (2021b). 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>

INVESTIGACIONES

Comenzar y permanecer Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad*

Beginning and staying
Narrative from two teachers from schools with high vulnerability indexes

Alessandra Díaz Sacco^a

^aFacultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. andiaz@uc.cl

RESUMEN

Más del 40% de los docentes chilenos abandona la profesión durante los primeros años de ejercicio profesional. Adicionalmente, al considerar entornos de mayor vulnerabilidad escolar esta problemática se ve agudizada. Considerando este contexto, este estudio propone un acercamiento a las experiencias de permanencia de dos profesores principiantes que se desempeñan en escuelas chilenas con altos índices de vulnerabilidad. A partir de un enfoque ecológico de la agencia docente fue posible adentrarse en la comprensión de dichas experiencias de forma multidimensional e integrada. Se utiliza una aproximación biográfica narrativa que permite poner en el centro del análisis la experiencia de permanencia. En base a las narraciones de Andrea e Ignacio se evidencia un entramado continuo de decisiones que los llevan a permanecer en sus escuelas, que no está exento de momentos de discontinuidad y cuestionamientos.

Palabras claves: movilidad docente, docentes principiantes, carrera docente.

ABSTRACT

More than 40% of Chilean teachers leave the profession during the first years of their professional practice. Also, when considering environments of greater vulnerability in schools, this problem is exacerbated. In this context, this study proposes an approach to the permanence experiences of two beginning teachers who work in Chilean schools with high vulnerability rates. Based on an ecological approach of the teacher agency it was possible to enter into an understanding of such experiences in a multidimensional and integrated manner. The study uses a biographical narrative approach that puts the experience of permanence at the center of the analysis. Based on the narratives of Andrea and Ignacio, a continuous network of decisions is evidence that leads them to remain in their schools, which is not exempt from moments of discontinuity and questioning.

Key words: teacher mobility, beginning teachers, teacher career.

* Este estudio cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Doctorado Nacional 2017-21171112.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las decisiones de movilidad de profesores ha tomado relieve a nivel internacional y nacional, en especial al considerar las altas y tempranas tasas de abandono de la profesión docente en algunas naciones, realzando la necesidad de avanzar de manera urgente hacia sistemas educativos que logren la retención y desarrollo de sus maestros en el largo plazo (Ávalos y Valenzuela, 2016; OCDE, 2005). En este contexto, es interesante analizar el caso chileno, dado que el país alcanza una de las tasas más altas de abandono a nivel global, superiores al 40% durante los primeros años de ejercicio de la profesión docente (Ávalos *et al.*, 2016; Valenzuela y Sevilla, 2013).

Adicionalmente, se ha determinado que la decisión de abandonar la enseñanza acontece como un proceso gradual, en el cual el primer año de ejercicio de la profesión es clave para la continuidad de los profesores en el sistema educativo (Hobson *et al.*, 2007). En este ámbito se ha definido el inicio de la docencia como un período particularmente crítico, ya que aproximadamente un 20% de los profesores chilenos se retira del sistema educativo durante el primer año de ejercicio de la profesión (Valenzuela *et al.*, 2013). De modo complementario, un estudio reciente en torno a la rotación de profesores novatos en el país señala que el 34,5% de los docentes principiantes ya no trabajará en el mismo establecimiento educacional luego de un año, cifra que aumenta al 50,5% luego de tres años (Carrasco, Godoy y Rivera, 2017).

También, es clave puntualizar que, en contextos de mayor vulnerabilidad, en los cuales los docentes trabajan con un porcentaje alto de estudiantes con desventajas socioeconómicas, el abandono y rotación de maestros principiantes es especialmente crítico (Borman y Dowling, 2008). Se ha señalado que aquellos docentes noveles que se desempeñan en entornos desafiantes (Kelly y Northrop, 2015), en escuelas con bajo rendimiento académico, en contextos vulnerables o en entornos económicamente desfavorecidos (Feng, 2010) tienen mayores probabilidades de rotar o abandonar dichas escuelas. En particular, para el caso chileno se ha propuesto que los profesores de enseñanza media y aquellos que trabajan en establecimientos con un índice de vulnerabilidad escolar (IVE-SINAE¹) del 80 al 100% presentan mayor riesgo de abandonar tempranamente. De esta forma, los profesores que inician su carrera profesional en escuelas con alto índice de vulnerabilidad, en promedio dejan su primer trabajo después de 2,2 años de ejercicio docente, significativamente antes que el resto de sus colegas que lo harán luego de 3 años (Carrasco *et al.*, 2017).

En este escenario de significativo abandono y rotación docente a nivel nacional, durante el año 2016 se promulga la Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile, la cual considera la incorporación de un aumento de los requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía y la exigencia de la acreditación de las instituciones formadoras, elementos que junto a otros que propone esta Ley buscan asegurar el ingreso y permanencia de postulantes idóneos a la profesión (CPEIP, 2017). Esto es consistente con la evidencia internacional de países referentes en materia educacional, en los cuales la selectividad de los programas de formación es altamente valorada como elemento que ha permitido mejorar las capacidades docentes (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010) y cuya exigencia

¹ Índice de Vulnerabilidad Escolar - Sistema Nacional de Asignación con Equidad. El índice es calculado considerando un conjunto de criterios que permite identificar la condición de vulnerabilidad de la población estudiantil de una institución escolar, en base a diferentes fuentes de información de cada estudiante.

atrae a los mejores candidatos (Barber y Mourshed, 2008). Sin embargo, el aumento de los requisitos de ingreso y los mayores requerimientos en la formación de estos futuros profesionales podrían llegar a limitar la cantidad de nuevos maestros disponibles para el recambio de aquellos docentes que dejan la enseñanza (Ávalos *et al.*, 2016) provocando mayores presiones al sistema educativo, las cuales podría llegar a ser más agudas en sectores de mayor pobreza y vulnerabilidad (Boyd, Lankford, Loeb y Wyckoff, 2005).

En respuesta a la problemática de abandono y rotación, un importante y creciente número de indagaciones se ha dedicado a esclarecer cuáles serían los factores que determinan de forma más precisa las decisiones de abandono, rotación o permanencia de los profesores, contando hoy en día con un cuerpo importante de investigaciones que han definido factores individuales y contextuales que se encontrarían relacionados a la movilidad docente (Bettini *et al.*, 2017; Dupriez, Delvaux y Lothaire, 2016; Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom y Volman, 2017; Harfitt, 2015; Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom y Soini, 2016; Kelly *et al.*, 2015; Lavigne, 2014; entre otros). Sin embargo, autores como Schaefer, Long y Clandinin (2012) y Day (2008) advierten que es necesario transitar desde la comprensión de factores hacia una mirada más integrativa, que permita proponer condiciones sistémicas para el desarrollo y permanencia de los docentes en el sistema educativo. Asimismo, se ha propuesto que, sería importante transitar hacia una comprensión que se centre en las experiencias de los maestros más que en factores individuales o contextuales relacionados a las decisiones de los docentes frente a su trayectoria profesional (Clandinin, Schaefer y Downey, 2014).

Considerando los antecedentes expuestos, este trabajo se propuso comprender las decisiones de permanencia de dos docentes principiantes que se desempeñan en contextos de mayor adversidad, utilizando un marco teórico que admita una aproximación integrada y profunda de la experiencia vivida. Por lo tanto, aproximarse a la comprensión del fenómeno de la permanencia en aquellos docentes que presumiblemente se encuentran en mayor riesgo de abandono pero que han permanecido en sus puestos de trabajo. Concretamente, adentrarse en una comprensión ecológica de las decisiones de permanencia de profesores principiantes chilenos que se desempeñan en escuelas de alto IVE-SINAE, guiado por la pregunta: ¿Cuáles son las narrativas de permanencia en el sistema escolar chileno de profesores principiantes en escuelas con alto índice de vulnerabilidad escolar, atendiendo a las relaciones entre las experiencias personales y profesionales, las aspiraciones con respecto al quehacer docente y el despliegue cotidiano de la labor profesional de los maestros?

2. UNA APROXIMACIÓN ECOLÓGICA A LAS DECISIONES DE PERMANENCIA

En este trabajo se opta por una aproximación a las decisiones de permanencia utilizando un enfoque ecológico de la agencia docente (Priestley, Biesta y Robinson, 2015). Este enfoque permite un abordaje del fenómeno considerando la integración de características personales de los docentes con sus entornos de despliegue, y de este modo analizar la permanencia en las escuelas considerando una variedad de dimensiones y sus relaciones. Esta aproximación considera una mirada de la agencia como un fenómeno emergente, que involucra las capacidades, habilidades, saberes, creencias, entre otros, del individuo en interacción con las condiciones contextuales del quehacer docente. Por lo tanto, la agencia es vista como un fenómeno dinámico y único (Priestley *et al.*, 2015).

Esta investigación adoptó esta aproximación teórica con la finalidad de analizar de forma integrada y en profundidad las decisiones de permanencia de docentes principiantes, integrando las tres dimensiones propuestas por el enfoque ecológico de la agencia docente, éstas son: dimensión iterativa, que recoge las experiencias e historias personales y profesionales de los docentes; dimensión evaluativa práctica, que considera las condiciones de despliegue cotidiano de los docentes; y dimensión proyectiva, que atiende a las aspiraciones de corto y largo plazo de los maestros. En este enfoque de agencia, esta no se entiende como algo que es poseído por los individuos, sino que es alcanzado a partir de la interacción activa de los sujetos con aspectos de su contexto, y en este sentido, se concibe como una comprensión ecológica de la agencia. Por lo tanto, la forma de comprender la agencia se centra en la interacción dinámica de las tres dimensiones antes propuestas, que tiene en cuenta cómo esta interacción varía en diferentes contextos de despliegue profesional (Biesta y Tedder, 2007).

3. METODOLOGÍA

Se propone una aproximación cualitativa, de tipo inductiva y exploratoria, en específico siguiendo un enfoque biográfico narrativo adentrarse en las experiencias pasadas, presentes y en las proyecciones de dos docentes principiantes que se desempeñan como maestros en escuelas con un índice de vulnerabilidad escolar mayor al 80%. Por lo tanto, el objetivo que se plantea es indagar en las continuidades y discontinuidades de las narrativas de permanencia de profesores principiantes en escuelas con alto índice de vulnerabilidad.

Se selecciona para esto una aproximación biográfica narrativa ya que permite explorar en las experiencias vividas y las perspectivas que los individuos tienen de sus vidas, considerando sus historias pasadas, su presente y la proyección futura, poniendo atención en cómo se configura el significado que los sujetos dan a las historias que narran (Denzin, 1989). En este sentido, un enfoque biográfico narrativo permite indagar en las dimensiones propuestas por el enfoque ecológico de agencia docente, atendiendo a las condiciones estructurales y contextuales del quehacer docente y a las experiencias personales de los maestros.

3.1. MUESTRA

La selección de la muestra se realizó a partir de un muestreo no probabilístico, en cadenas o por redes, el cual permitió la identificación de maestros que cumplieran con las características esperadas para el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La determinación de los criterios de inclusión de los profesores elegibles se basa en las características propuestas por el reciente estudio de Carrasco, Manzi y Treviño (2018), en el cual se caracteriza a los docentes principiantes que presentan mayor riesgo de abandonar su primer empleo en las escuelas chilenas. Se consideran las características desarrolladas en dicha investigación con la finalidad de contar con relatos de docentes que, aun teniendo los atributos esperados para abandonar prematuramente, permanecen en sus puestos de trabajo, distinguiendo que en ellos la decisión de permanencia podría presumirse se encuentra en mayor riesgo y requiere de una actualización recurrente.

Por lo tanto, los candidatos para este estudio debieron cumplir al menos con los siguientes criterios de inclusión: docentes de educación secundaria en escuelas de la

Región Metropolitana con un rango IVE-SINAE que se encuentre entre el 80 al 100%. Se considera relevante el nivel de enseñanza y el índice de vulnerabilidad de la escuela, dado que destacan dentro de los factores más críticos en la probabilidad de retiro temprano de los docentes (Valenzuela *et al.*, 2013; Carrasco *et al.*, 2018). Adicionalmente, para resguardar el trabajo con docentes noveles, los maestros participantes de este estudio se encuentran desempeñando la docencia hasta un máximo de su quinto año de ejercicio. En el estudio participaron dos profesores principiantes, los cuales se caracterizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Profesor/a	Edad	Años totales de docencia	Años de permanencia en el establecimiento actual	IVE -SINAE del establecimiento	Asignatura que imparte
Andrea	27	5	5	88%	Lenguaje y Comunicación
Ignacio	32	5	5	91%	Artes Visuales

Fuente. Elaboración propia.

3.2. DATOS

La producción de datos consideró la realización de 6 entrevistas narrativas a cada uno de los docentes pertenecientes a la muestra, las cuales fueron efectuadas por la investigadora responsable del estudio con una frecuencia de una entrevista mensual, teniendo una duración aproximada de entre 60 a 90 minutos cada una de ellas. Cabe mencionar que el diseño fue iterativo, dado que las entrevistas consideraban los hallazgos principales de la entrevista anterior. Mishler (1986) propone que este tipo de entrevistas son una forma en la cual los entrevistados pueden desarrollar relatos de vida², lo cual permite generar informes detallados en lugar de respuestas breves o generales.

En concreto, para cada una de las entrevistas se consideró la construcción de una pauta semiestructurada que fue la guía de la investigadora responsable. Para esto se siguieron los planteamientos de Riessman (2008) en relación con la construcción de entrevistas narrativas, quien propone generar preguntas amplias que abran temas y permitan a los profesores entregar respuestas de la manera que les parezca significativa. Las pautas fueron sometidas a un proceso de validación del cual participaron siete expertos, en resguardo de la validez de los instrumentos construidos. Adicionalmente, se realizó un pilotaje de las pautas con un profesor principiante distinto a los de la muestra pero que cumplía con las mismas características de esta.

Las pautas de entrevistas en su conjunto consideraron la indagación en las distintas dimensiones propuestas por el enfoque ecológico de la agencia docente. Por lo tanto, se

² “El relato de vida corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador de su vida o parte de ella” (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

consideró examinar distintas áreas temáticas contenidas en cada una de las dimensiones propuestas por el enfoque, las cuales se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones propuestas por el enfoque ecológico de la agencia docente

Dimensión iterativa	Dimensión evaluativa práctica	Dimensión proyectiva
<ul style="list-style-type: none"> • Historias de vida de los profesores. • Experiencias profesionales. 	<p>Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideas, valores, creencias, discursos. <p>Estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones, roles, poder, estructuras relacionales. <p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos, entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspiraciones y proyecciones a corto y largo plazo.

Fuente: Priestley, Biesta y Robinson (2015).

Adicionalmente, se complementaron las entrevistas narrativas con la técnica de *photo elicitation* (Harper, 2002), la cual consiste en presentar fotografías a los profesores que permitan evocar elementos más profundos de la conciencia de los docentes. Esta técnica permitió acceder a una mayor profundidad analítica en las diferentes temáticas presentadas a los docentes.

Finalmente, el análisis de los datos se llevó a cabo utilizando un método temático (Riessman, 2008), el cual permitió reconstruir narrativamente las experiencias de permanencia. En este sentido, la unidad de análisis considerada fue el narrador en cuanto a su experiencia de permanencia. Considerando lo anterior, se procedió del siguiente modo: en un primer momento se trabajó con cada una de las entrevistas de forma separada, ordenando los episodios relevantes en un relato biográfico cronológico. Posteriormente, una vez que el proceso fue completado para cada una de las entrevistas, se procedió a la identificación de temáticas subyacentes y se codificaron. Esto permitió la construcción de biografías docentes, que resaltan e interrelacionan dimensiones particulares incumbidas en las experiencias de permanencia en las escuelas. Finalmente, se presentaron las biografías construidas a los profesores, lo que permitió una negociación de los temas y los significados entre el narrador y la investigadora, este procedimiento permitió la validación de las historias construidas a través de sus propios protagonistas.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan privilegiando un despliegue de la experiencia de permanencia de cada uno de los profesores de la muestra. Posteriormente, en la sección de discusión se presentan continuidades y discontinuidades en la experiencia de permanencia, con la finalidad de caracterizar algunos ejes temáticos relevantes que iluminen la comprensión del fenómeno de la permanencia.

4.1. LA HISTORIA DE ANDREA

Narrar la historia de Andrea en la pedagogía y las decisiones que ha ido tomando requiere volver hacia atrás, a su infancia, que se encuentra marcada por la relación con su madre y abuela materna. Ellas, cada una en un rol determinado, asumen el cuidado de Andrea desde su nacimiento hasta los 10 años:

Mi mamá, como madre soltera, tuvo que salir a trabajar para llevar la comida a mi casa y mi abuelita me crió, siendo que le faltaba un brazo y que tenía vista sólo de un ojo.

A los 10 años, la abuela de Andrea fallece, provocando una de las primeras crisis en su vida. Comienza así una etapa de soledad y resiliencia, que ella destaca como formadora de su personalidad y definitoria al momento de apoyar a niños y jóvenes de contextos vulnerables:

Cuando mi abuelita murió tuvimos que salir adelante las dos (ella y su madre). Entonces cuando hago clases siempre pienso en eso; en el modelo de esfuerzo y de darlo todo por lo que amas, por la pasión que tienes.

Posteriormente, durante su adolescencia, Andrea, que tenía muy buen rendimiento escolar y pasión por la lectura, tomó la primera decisión que la acercaría al mundo de la docencia del Lenguaje: seguir el electivo humanista en su colegio, en el cual además conoció a sus primeras influencias sobre la carrera de pedagogía, su profesora de electivo y su profesor de historia:

Siempre han sido mi modelo de profesores y cuando yo empiezo a estudiar la pedagogía es como... 'quiero ser como ellos'.

Andrea ingresa a la Universidad a estudiar Licenciatura en Letras Hispánicas, y aunque su intención inicial fue solamente adquirir conocimientos sobre literatura y lingüística, en uno de sus cursos universitarios comienza a cuestionarse el rol de la lectura en la formación del ser humano y cómo ese acto (para ella) tan individual, podía conectarse con la realidad a nivel social. Esto la moviliza y termina de convencer de proseguir estudios de pedagogía. Aunque esta decisión no estuvo exenta de dudas sobre sí misma y sus capacidades:

Yo pensaba '¿me la podré o no me la podré?'. Pero haciendo clases en el Preuniversitario, durante mi época universitaria, me di cuenta de que esto es lo mío, me apasiona y que tengo que seguir, aunque sea difícil.

Al finalizar la formación docente, Andrea postuló a diversas instituciones educacionales en busca de su primer trabajo, pero todas compartían una característica: atendían las necesidades de niños y comunidades de contextos vulnerables. Ella tomó esta determinación luego de realizar su práctica profesional en un colegio particular pagado en una comuna acomodada de Santiago, donde el tipo de estudiantes y apoderados no calzaron con las expectativas y la realidad que buscaba Andrea:

Quizás es algo negativo de mí, porque yo nunca me he atrevido a salir de mi zona de Confort y no me atrevo a cambiarla porque tengo muchos prejuicios en torno a los

colegios que tienen mucho dinero y que son particulares pagados. Pero cuando empecé a hacer clases dije: Si yo quiero hacer algo por Chile, tengo que partir por los colegios que más me necesitan, entonces voy a buscar a las corporaciones que trabajen con los chiquillos más problemáticos del país acá en Santiago.

En diciembre del año 2014, un colegio particular subvencionado ubicado en una zona céntrica de Santiago y con uno de los índices de vulnerabilidad más altos de la comuna, le abrió las puertas y la integró como profesora de Lenguaje y Comunicación.

Cuando postulé me gustó mucho la corporación y me dije ‘ya, ahora tengo que tirarme a los leones no más’.

En el establecimiento, ella se hace cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para todos los cursos de enseñanza media, también asumió la jefatura de un tercero medio y el rol de profesora asesora del centro de alumnos. Un elemento que la sorprende gratamente al poco tiempo de ingresar a la institución es que es un espacio que ella denomina multicultural.

Cuando yo llego a este colegio se me abre una perspectiva nueva, algo que yo no había pensado antes, sentí que era más latinoamericana que chilena, eso me lo entregó este colegio. Aquí la mayoría de los niños no son chilenos. Vi con claridad que los inmigrantes lo pasan pésimo, y yo lo sé porque veo a mis alumnos, conozco a sus familias, y yo creo que es un tema muy importante, del cual debemos hacernos cargo. Este colegio es un espacio que acoge esa realidad, me da la posibilidad de trabajar con chiquillos de otras culturas, eso es algo muy importante para mí y es una razón que no imaginé, pero que me mantiene aquí.

Sin embargo, el primer año laboral de Andrea no estuvo exento de problemas. La adaptación a la institución, al contexto y dinámica de los alumnos, las exigencias de la corporación y sus nuevas responsabilidades requirieron de mucha dedicación para poder avanzar. Recuerda, por ejemplo, que:

Cuando yo llegue me costó adaptarme, porque antes que yo llegara, había una profesora que era muy querida por los estudiantes. Entonces, cuando yo entro al colegio y me enfrento a toda la enseñanza media, me costó mucho entrar con ellos a nivel de relación.

No obstante, la personalidad de Andrea y su perseverancia, la hicieron sortear estos primeros obstáculos sin mayores problemas, convirtiéndose en una profesora respetada por su alumnado y colegas:

Tuve mucho apoyo de parte de mi coordinadora y directora de ese entonces, de mis colegas también y de a poco nos fuimos acostumbrando todos. Ahora el ambiente es muy bueno.

Hoy en día, una de las características del colegio que Andrea valora por sobre muchas otras y que fue ganando con el tiempo es la posibilidad de crear y administrar de forma autónoma sus clases y su planificación.

En este colegio, como yo soy el departamento de lenguaje en media, todas las decisiones pasan por mí. Hay muchas cosas que ya no hago y que tuve que hacer en un principio, como seguir la decisión a nivel del plan lector o de pruebas. Hoy yo hago mis propias pruebas.

Otro desafío importante para Andrea en su primer año fue adaptarse al contexto en el cual se desenvuelven los alumnos del colegio. El establecimiento se encuentra cercano a lugares conocidos como foco de tráfico de drogas, alcohol y violencia. Estas fueron temáticas con las que Andrea tuvo que comenzar a trabajar desde su entrada al colegio, puesto que por la edad de los alumnos con los que trabaja, su grado de vulnerabilidad a este ambiente es mayor:

Cuando yo llegué acá, las drogas, eran un tema. Los estudiantes tenían muy naturalizado llegar bajo los efectos de una pastilla o de la marihuana, se juntaban afuera, ahí hacían todo lo que querían y acá uno los recibía en esas condiciones. Con los años ha ido mejorando por lo menos acá, dentro del colegio.

Aunque ella menciona que el tema actualmente ha mejorado, reconoce la vulnerabilidad de sus alumnos al respecto y es enfática en su vocación de “salvarlos” y sacarlos adelante desde la docencia y el apoyo psicológico y emocional. Razón que ella menciona como un elemento clave para mantenerse en el establecimiento por tanto tiempo:

Cuando ellos se dan cuenta que ya son alguien en la vida, que tienen buenas características, que tienen potencial, que pueden hacer lo que ellos quieran, eso para mí es salvarlos, es decir, que se den cuenta que tienen algo bueno adentro suyo, que no tienen que llegar a ser alguien profesionalmente hablando para ser alguien en la vida, que ya lo son en este momento.

La carrera docente de Andrea en el colegio tuvo un quiebre el año 2017, que casi la lleva a abandonar su trabajo y cambiar rotundamente de establecimiento. Ese año los puestos del director y coordinadora académica del establecimiento fueron ocupados por dos personas con quienes tuvo una muy mala relación laboral. El quiebre se produjo durante un período de paro de los alumnos del colegio, en el cual Andrea, como profesora acompañante del centro de alumnos, tuvo un papel protagónico y empático para con los jóvenes. Esto no fue tomado de buena forma por las autoridades del establecimiento, quienes cambiaron la forma en que la trataban y desencadenaron en ella una serie de trastornos ansiosos que la llevaron a pensar en renunciar:

El trato hacia mí era violento, ya rayaba en la violencia y yo dije no, no puedo seguir trabajando aquí. Fue terrible para mí. Lo pasé muy mal, con cuadros de ansiedad, ataques de pánico en mi casa, muy mal. Somaticé absolutamente todo el estrés que tenía y dije, ‘no puedo, a pesar de que amo este colegio, amo a mis niños, a mis estudiantes, me llevo muy bien con mis colegas, yo no puedo seguir acá’.

Cuando ya había comenzado el proceso de selección en otro establecimiento, Andrea recibe la noticia de que el director del colegio había sido desvinculado de su cargo y que

con él se iría también la coordinadora académica del establecimiento. Con el recambio del equipo de gestión decide permanecer y pudo volver a contar con la autonomía que buscaba y retomar la rutina, cómoda y tranquila, que aplica hasta la actualidad:

En este momento, me gusta que tengo libertad de trabajo en un cierto límite y que las reglas son claras. Con esta directora yo sé lo que tengo que hacer y sé lo que no tengo que hacer y eso para mí también implica claridad de roles.

No obstante, estas problemáticas, Andrea volvió a disfrutar cada vez más el contexto en el que se desenvuelve profesionalmente y renueva su compromiso:

Si me gusta estar aquí es por los estudiantes, es eso lo que más me mueve.

Día a día, Andrea intenta desarrollar en sus alumnos los valores que para ella han sido fundamentales para avanzar en la vida y más allá de los contenidos propios del curriculum y de sus clases de Lenguaje, ella intenta siempre que sus alumnos se lleven de su rol como docente una guía en temáticas más allá del aula de clases:

Si me he quedado aquí todo este tiempo es por el tipo de relaciones que puedo establecer con los estudiantes, en el sentido de la confianza. Que son respetuosos. Que digan que somos flojos, que tenemos malas notas, pero respetuosos siempre, que nunca le hemos faltado el respeto a nadie. Y son esforzados a pesar de todo, son chiquillos que lo pasan mal en su día a día y al final encuentro sentido a mi trabajo aquí. Por eso ese año en que yo estuve a punto de renunciar, me quedé por ellos.

Es por una buena relación con su alumnado y por la posibilidad de realizarse profesionalmente desde un punto de vista cómodo y “a su manera” que Andrea comenta feliz que ha permanecido en el colegio por tanto tiempo. Pero sobre todas las cosas, una de las mayores motivaciones para superar todos los obstáculos que se le puedan presentar en el camino, es el cariño e identificación que tiene por el contexto en el que se desenvuelven sus alumnos:

Yo vengo de una familia donde la mamá es proveedora, madre soltera, jefa de hogar, papá desaparecido, criada con una abuela hasta los 10 años, después yo sola, llegar a la casa sola, estudiar sola, con una mamá siempre muy preocupada, entonces, tengo estudiantes que son muy semejantes a mí en ese sentido, y eso me moviliza.

Actualmente, si a Andrea le preguntan por su futuro en la docencia no transa en su vocación:

Quiero estar haciendo clases en aula toda mi vida, no me veo haciendo otra cosa, a veces lo he pensado, pero no puedo imaginarme en otra cosa, siento que no serviría para otra cosa.

No obstante, reconoce que muchas veces siente miedo de no ser capaz de seguir:

No quiero perder la esperanza. Yo creo que los profes que la pierden, que ya no pueden más, es porque el sistema los explotó, no son los estudiantes, no, es el sistema que nos va de a poco aplastando y acallando. Eso me da miedo, perder el sentido, la pasión que me trajo hasta aquí, ¿qué voy a hacer en ese momento?

4.2. LA HISTORIA DE IGNACIO

Ignacio es el segundo de cuatro hermanos y desde joven tuvo que aprender a vivir de forma más nómada de lo usual, porque su padre, que trabajaba en una empresa que construía carreteras, debía constantemente cambiar de región por trabajo. Estos traslados hicieron que la familia completa aprendiera a adaptarse rápidamente a nuevos contextos, comenzar de nuevo una y otra vez en barrios, grupos de amigos y colegios, en el cual los cuatro hermanos tuvieron diversos tipos de educación y también conocieron distintos contextos y realidades:

Siempre me acuerdo que hacía amigos igual. Yo creo que aprendí que me iba y llegaba rápido. Me acuerdo que no me demoraba una semana y ya teníamos amigos y me gustaba mucho lo de vivir en la naturaleza.

La vida de la familia se desarrolló en su mayoría en el sur del país, donde lo que caracterizaba a Ignacio era su constante pasión por el dibujo:

Era bueno para dibujar desde siempre, mis amigos me pedían dibujos y cosas así.

Cuando se trasladaron finalmente a Santiago, Ignacio completó su enseñanza media en un colegio particular pagado del sector norte de Santiago, donde conoció a una de sus primeras inspiraciones en el mundo de la pedagogía, su profesora de Lenguaje:

Ella quería mostrarnos cosas distintas del mundo, que nosotros exploráramos, eso nunca lo había visto, de hecho, yo no leía nada y con esa profesora me puse a leer, porque entendí la lectura de otra forma.

Otro de los profesores que marcó cómo es Ignacio frente a su alumnado en la actualidad fue su profesor de Ciencias, del que destaca la confianza en las capacidades de los alumnos, para poder plantear su clase de modo diferente y desafiante:

Me acuerdo que él comenzó la clase hablando de filosofía, sobre la historia del pensamiento científico y eso era lo que yo necesitaba, porque cuando me dieron la oportunidad de pensar y de embarrarla yo mismo, ahí me empezó a gustar más estudiar. Ese profesor tenía ese enfoque y nos hablaba cosas más complicadas porque creía que nosotros podíamos aprenderlas.

Ya al final de la enseñanza media, Ignacio motivado por su padre decide ingresar a estudiar Arte a una prestigiosa universidad. Es en la Facultad de Artes donde conoce a otro de los profesores que fueron claves en su formación y posterior carrera como docente. Su profesor de dibujo, le enseñó la importancia de la pasión a la hora de enseñar y cómo esto permeaba en los alumnos:

Era uno de los pocos profesores que les gustaba hacer clases y lo decía. Tenía mucho ánimo, inventaba sus propios métodos. Era muy apasionado y romántico para enseñar. Era exageradamente disciplinado, pero le ponía pasión, entonces al final te contagiaba y uno hacía todo igual.

Al finalizar su carrera de Arte, Ignacio sufre un quiebre amoroso que lo impulsa a buscar nuevos rumbos, es así como llega a la pedagogía:

Estaba haciendo mi tesis de Arte y había terminado con una polola. Estaba mal, entonces necesitaba hacer algo y siempre mis compañeros me decían que yo era el que enseñaba las cosas. Y después me puse a estudiar pedagogía y el primer año no me gustó nada, porque me caían mal las personas, los profes, pero ya después el segundo año me gustó más porque ahí teníamos la práctica, entonces con los niños me gustaba, con los adultos no tanto.

Las prácticas le permiten involucrarse en la docencia de forma más experiencial. Esas vivencias son las que más valora Ignacio en su formación como profesor, porque para él, más allá de la teoría, la educación toma un papel importante como catalizador de justicia social:

Con la práctica como que se afirmó en mi cabeza que me gustaba esto, que era bueno para hacer eso, educar y también que era necesario, era como algo que tenía que hacer. Debe ser algo así como un acto de justicia, de justicia social. Uno sabe que en colegios vulnerables hay más necesidades que en otro lado. He tenido esas reflexiones y he llegado al punto en que tengo que hacerlo, siempre ando escapando de hacerme cargo de situaciones de la vida y después me doy cuenta que por algo deben llegar a mí, porque yo soy bueno para resolverlas.

Al finalizar sus estudios de pedagogía, Ignacio no comenzó a trabajar inmediatamente como profesor. Para él, un docente o profesional debe conocer el mundo antes de poder enseñarlo a un alumno y fue lo que él hizo. Decidió irse a viajar y trabajar en distintos oficios durante tres años. Esta experiencia le entregó valores y formó su carácter para su posterior carrera docente:

Viajar me aportó flexibilidad de pensamiento, tolerancia con las personas, empatía. Te enriquece el mundo cultural, intelectual, afectivo, emocional.

A la vuelta de su viaje, el año 2015, Ignacio ingresó al Liceo Técnico en el que trabaja actualmente. En el establecimiento, él se haría cargo del departamento y las clases de Arte para primeros y segundos medios, además de una jefatura. El comienzo de su carrera en el Liceo no estuvo exento de miedos, puesto que, como toda nueva experiencia, debía adaptarse a un contexto que no conocía:

Tenía mucho miedo me acuerdo, no cachaba que iba a hacer, además yo estudié para trabajar en colegio humanista y este Liceo es técnico, entonces era todo muy distinto y no me gustaba, así que la pasaba mal, más que nada con los adultos, con los niños me

entendía mejor, pero como me estaba adaptando igual era mucho trabajo entender de qué se trataba como este país nuevo, yo no entendía.

Tener una jefatura en su primer año también fue un punto difícil para Ignacio, dado que en su formación como profesor reconoce no haber adquirido herramientas al respecto y tampoco haber recibido el apoyo del colegio para poder ejercer ese rol:

No había tanto apoyo de UTP (Unidad Técnica Pedagógica) u orientación, un apoyo como profesional. Entonces dependía mucho de uno y había un grupo de niños que era más complicado de llevar, entonces me costó como un año.

Otro aspecto que afectó a Ignacio en ese tiempo de adaptación fue la relación con el equipo directivo de ese entonces:

Era gente que creía que tenían ideas buenas y que en realidad creo que no habían leído muchos libros. Leyeron dos y pensaban que sabían. Lo único que entendía era que no creían en la capacidad de los niños, siempre los subestimaban por su clase social, por su origen, por su dificultad en la vida. Pero yo creo que en la vida uno tiene que poder superar las cosas si está con más gente que te ayude, pero así solapando no ayudas porque el problema queda igual, no lo enfrentaban.

No obstante, estas formas de trabajar y las claras diferencias de opinión, él se sobrepuso a ellas para poder avanzar en su misión como docente:

Pensé en irme en ese período, pero me quería quedar como para tomar experiencia y buscar después otras cosas. Ahora siento que no, que estoy cómodo y no tengo problemas. Yo tengo la filosofía de que en la vida uno tiene que hacer hartas cosas y seguir un camino que a veces te lleva por corrientes tormentosas, pero otras veces el mar está tranquilo.

Y sin duda, la relación con sus alumnos se configuró como un eje central para permanecer a pesar de todos los problemas:

Me quedé por los chiquillos. Son jóvenes muy abandonados, entonces la única figura que pueden tener de algo decente en la vida es uno. Entonces uno se da cuenta de eso, uno sabe que si se va no hay nada más. Por ejemplo, hay un niño, él siempre llega a la casa y habla de mí, el papá me cuenta, pero tiene muchos problemas en la casa, él vive en un ambiente muy tóxico todo el tiempo y es un buen niño. Yo sé que si no voy un día a clases a él le afecta y si yo me fuera a él también le afectaría.

El año 2017 el equipo directivo completo del establecimiento es removido y asume un nuevo director que calza más con la forma de pensar de Ignacio. Esto él lo califica como el inicio de la calma, porque con esta nueva plana ejecutiva establece una relación transparente, cercana y de confianza, que le permite trabajar con tranquilidad y poder hacer cosas nuevas para sus alumnos:

La relación ahora es buena, transparente, nos podemos decir las cosas, nos podemos enojar, nos podemos reír, tenemos confianza. A veces no las mismas ideas, pero sí la confianza para decirnos las cosas, no hay miedo.

Otra de las razones para la permanencia de Ignacio en el establecimiento es su propia personalidad, porque de acuerdo con sus propias creencias, hay situaciones que debe afrontar antes de abandonar:

Me gusta enfrentar las cosas, a veces uno tiene que irse de un lugar o de una situación, pero en general me gusta enfrentarlas y resolverlas. Yo creo que eso lo tomé de mi familia, porque mi papá es súper aprensivo, te cuida mucho como si uno fuera un niño. Entonces yo en un momento dije, 'si dejo que mi papá siga haciendo eso, no voy a poder ser yo mismo', entonces me desafié para romper eso.

Con el tiempo, la relación con el equipo de profesores y UTP también mejora sustantivamente, por lo que Ignacio también se abre al trabajo colaborativo e interdisciplinario, que destaca entre las cualidades del cuerpo docente del Liceo:

La confianza en mi trabajo se refleja en que algunos colegas verbalizan la confianza que tienen ellos en como yo hago las cosas y me lo dicen a mí en privado y en público. Entonces, como que se ahorra en el dialogo 'Ignacio tu hazlo' y no me explican mucho, saben lo que yo voy a hacer y me dejan. O a veces si tengo que pelear, les encaro lo mismo, el historial, '¿cuándo yo he fallado?', 'ya hazlo', me dicen.

Con el paso del tiempo, Ignacio también asumió un rol importante en la formación valórica de sus alumnos, a través del arte y también a través de su rol como profesor jefe:

Yo creo que el amor propio, el autocuidado son las cosas que el arte te da, como que te despierta preguntas contigo mismo, conectarte contigo mismo, porque cuando uno crea arte en realidad está hablando de uno y a veces eso es difícil decirlo con otro lenguaje, el arte es lenguaje visual y para algunos muchachos es más fácil, para otros más cómodo porque no está evidentemente nombrado el problema. Por ejemplo, tenían que hacer un autorretrato. Y aparecen cosas súper duras de violencia intrafamiliar, abandonos de madre, que te cuentan ellos en sus historias, si lo han superado o si todavía viven con eso, pero en general todos son muy resilientes, saben sobrellevar las cosas duras de la vida y no olvidarlas, pero vivir con eso aceptando que los hace más fuertes.

Por otro lado, Ignacio reconoce en sí mismo un papel muy definido dentro del establecimiento, por lo que se empodera de ese rol y avanza desde ese lugar en sus relaciones con alumnos, profesores, directivos y apoderados:

Mi rol en el Liceo es como multifacético, es como una membrana que une ciertos canales para que todo funcione bien. ¿Otra metáfora? En el fútbol es el medio campo, el jugador que arma los pases, que va hacia atrás, que arma el juego. Pero no es el capitán siempre. Así uno puede ver todo lo que pasa, aprende también de todos los

demás, se ve lo que se hace, cuando aciertan y cuando fallan y también que te conozcan a ti, también eso es importante, que te conozcan a ti, tu trabajo y quién eres tú.

Es en ese rol donde, pese a todo, Ignacio ve el sentido de su trabajo, como un acto de justicia social que “debe hacerse” y que por “alguna razón” ha llegado a su vida como desafío:

Debe ser algo así como un sentido de justicia, sabes. Sé que aquí hay más necesidades que en otro lado.

Este sentimiento acompaña todas sus tareas diarias y lo ayuda a entender, que más allá de la exigencia de su posición, ese es el trabajo que le gusta hacer. En el establecimiento también entienden la multiplicidad de roles que tiene un profesor, por lo que han establecido pautas y formas de trato que dejan a todos tranquilos con la labor realizada. Las exigencias se establecen en base a la contingencia y los planes se van modificando, dependiendo de lo que suceda con los alumnos, esa transparencia y claridad en el actuar de sus jefes, sin duda es un punto clave para la permanencia de Ignacio en el liceo en el que trabaja:

Hay que ser como un superhéroe aquí. Porque hay que hacer todo, hay que entrevistar a los papás, hay que hablar con la psicóloga, hay que medirlos, pesarlos, todo eso hay que hacerlo. Hay que llevarlos, conversar con ellos, hay que ir a reuniones de profes, hay que planificar, hay que revisar trabajos. Yo termino haciendo eso acá y más, entonces no me urjo cuando me dicen que me atraso con las planificaciones porque no me da el tiempo, eso les digo y me entienden.

A pesar de estar planificando la realización de un diplomado y magíster, Ignacio admite que lo que más le apasionaría sería continuar su carrera en alguna ciudad más pequeña donde pueda impactar a toda la comunidad:

Es como un ideal, un pueblo donde uno puede como experimentar todo desde cero, sin mucha influencia desde otros lados, trabajar con la comunidad, no es mi idea llegar y decir esto es lo que hay que hacer, no, trabajar con toda la comunidad y buscar una forma de mejorar la comunidad, un impacto mayor, no solo educativamente, más grande. Desde el arte y la educación, claro.

Por otra parte, Ignacio no se ve fuera del aula o el arte, por lo que descarta los cargos directivos de cualquier tipo:

Ayer estaba hablando de eso con unos profes, que algunos querían hacer otras cosas, trabajar en orientación o UTP, yo dije que a mí me gustan las clases, mucho. Yo soy grabador, siempre me ha gustado la idea de tener un taller de grabado con los chiquillos y hacer cosas para que ellos produzcan lo que necesiten, si quieren peleras, banderas, eso sería bacán, pero está difícil.

Es por esta razón que Ignacio espera continuar en el aula, demostrando la importancia que tiene la educación y los educadores en la sociedad y su misión se mantiene intacta,

seguir enseñando y aprendiendo a la vez, para construir un mejor tejido social y aportar a la vida de más estudiantes:

En la clase yo quiero mostrarles mi mundo a los alumnos, con pasión para hablar de lo que me gusta, porque yo no puedo enseñar algo que no me guste. Tampoco subestimando a las personas. ‘Ay, no es que los niños no alcanzan a aprender así que hasta aquí no más’. No, yo les tiro todo a la parrilla.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una primera dimensión para destacar es la influencia de las historias de vida y experiencias pasadas de los docentes. Como señalan Priestley *et al.* (2015) la práctica docente se ve influenciada por las experiencias pasadas de los profesores, así como por las culturas y estructuras de los contextos profesionales iniciales. En los casos estudiados la dimensión iterativa actúa como un elemento que potencia la permanencia. Los docentes refieren a historias familiares que modelaron su carácter y que marcaron de manera importante sus modos de ser en la actualidad. En el caso de Andrea, relata ejemplos de perseverancia, esfuerzo y de pasión, elementos que actualmente despliega en la escuela. Ignacio, refiere una infancia y juventud nómada, que le otorgaron flexibilidad, empatía, tolerancia y mejores posibilidades de adaptación a contextos diversos. Esto es consistente con lo propuesto por Barnatt *et al.* (2017) quienes mencionan la importancia para una permanencia exitosa el ajuste de la identidad de los docentes durante su despliegue profesional con los desequilibrios y consecuentes acomodamiento con sus entornos laborales.

Adicionalmente, Roness (2011) menciona la relevancia para el posterior ejercicio profesional de las experiencias práctica durante la formación docente. En particular, Freedman y Appleman (2009) señalan que una formación integral en términos prácticos y teóricos favorecen la reflexión docente y esto impacta de manera positiva la permanencia de los profesores en contextos más vulnerables. En este sentido, es interesante que Andrea relata que la vivencia de la práctica reafirma en ella la convicción que desea trabajar en contextos donde “más la necesiten” y esto la impulsa a buscar su primer trabajo en instituciones que atienden contextos que ella cataloga como difíciles. En el caso de Ignacio, la práctica fue una instancia que reafirmó en él el gusto por la docencia, consolidó su confianza en que podía desarrollarlo de buena manera y le entregó sentido a su labor, también menciona que fue esta instancia la que lo incentivó a involucrarse como docente en contextos más vulnerables. En el caso de ambos, las experiencias de prácticas se mencionan como momentos claves en su formación profesional.

Por otra parte, al profundizar en la dimensión evaluativa práctica, es relevante aludir al inicio en la docencia, momento clave en la trayectoria profesional (Hobson *et al.*, 2007). Andrea relata que fue difícil la adaptación, ajustarse a un contexto complejo y cumplir con todas las exigencias y responsabilidades que había adquirido. Durante este periodo destaca el apoyo que recibió del equipo de gestión y de sus pares, que la ayudaron a sobreponerse. En este ámbito, variadas investigaciones en el área puntualizan que el apoyo de los equipos directivos y la colaboración es clave en la permanencia de los docentes (Aspfors y Bondas, 2013; Stockard y Lehman, 2004). Asimismo, es muy relevante el apoyo en la inserción en entornos más desafiantes, el cual permite reducir la presión y agotamiento de los profesores

(Kelly *et al.*, 2015). Es interesante observar que, al sobreponerse a la iniciación en la escuela, para Andrea es este mismo contexto complejo el que hoy en día se transforma en una fuente de continuidad. La docente reconoce las dificultades de sus alumnos y en esto encuentra un sentido a su labor, tener la oportunidad de aportar en la formación y vida de esos estudiantes es una fuente de persistencia para ella.

En el caso de Ignacio, el inicio en la docencia implica miedo e incertidumbre. Además, no recibe apoyo suficiente del equipo de gestión y de sus pares. Esto genera una primera discontinuidad en su decisión de permanecer. Piensa en irse del colegio, porque además de los desafíos propios del inicio en la profesión, no logra buenas relaciones con el equipo directivo. Cuando se profundiza en cómo logra sobreponerse a esta crisis, hay dos aspectos interesantes de mencionar. El primero, es que emergen características propias de su historia de vida, y en ese momento de cambio tiene la capacidad y flexibilidad de adaptarse, entendiendo que, al ser una nueva experiencia, debe sobreponerse, resolverla y aprender algo nuevo. El segundo elemento interesante es, que al igual que Andrea, encuentra sentido a su labor en ese contexto de adversidad. Ignacio menciona que se quedó por sus estudiantes, porque él es una figura relevante en la vida de esos jóvenes, siendo esto una fuente de persistencia. En este ámbito, resuena en las palabras de ambos docentes un sentido de “deber”, de justicia, que ellos la hacen suya a través de su despliegue y compromiso profesional. Parece prudente conjeturar que en sus escuelas se ha logrado una visión compartida por la comunidad escolar, en la cual se declaran altas expectativas para los estudiantes, elemento que autores como Cochran-Smith *et al.* (2012) han asociado a una mayor permanencia.

Ambos profesores manifiestan un compromiso profundo con los contextos en los cuales se desempeñan y, en particular, expresan un interés por ser agentes transformadores de la realidad en la cual están insertos. Sin embargo, es importante puntualizar que se pone de manifiesto que, aunque las capacidades personales de los profesores son necesarias para la gestión docente, estas no son suficientes (Priestley *et al.*, 2015). En este ámbito, el apoyo y colaboración de los equipos de gestión surgen como experiencias que pueden obstaculizar o favorecer el trabajo docente (Aspfors *et al.*, 2013; Farrell, 2016). Esto es explícito en el caso de Andrea, quien en su inserción reconoce el apoyo y sostén del equipo de gestión y como contrapunto el momento de inflexión en su trayectoria en la escuela, también es provocado por diferencias importantes con los directivos. El relato de Andrea en relación con este episodio marca una discontinuidad en su decisión de permanecer en la institución y solo se soluciona por la desvinculación del equipo directivo. En el caso de Andrea e Ignacio, contar con un equipo de gestión que logra generar un ambiente colaborativo, de confianza y que les otorga autonomía, son narrados como elementos que favorecen la continuidad en las escuelas.

Otro elemento destacable son las relaciones y roles que los docentes han establecido. Por un lado, investigación en esta área menciona que relaciones satisfactorias con los estudiantes favorecen la retención de los docentes (Crocco y Costigan, 2007). Andrea, reconoce que la relación con sus estudiantes es un elemento que la mantiene en la escuela. Cabe mencionar, que la profesora señala sentirse identificada con la comunidad educativa, en particular, ella reconoce en las historias y dificultades de sus estudiantes vivencias propias de su niñez y adolescencia, este reconocimiento opera como una experiencia que fortalece la continuidad en la escuela. Por otra parte, Ignacio relata que sus roles en la escuela son múltiples, y aunque reconoce que esto le acomoda desde el punto de vista que siente han depositado confianza en él, también declara que estos múltiples roles a veces

lo sobrepasan. En este aspecto, se evidencian dos elementos destacables que lo ayudan a sobreponerse. El primero, es la claridad y transparencia en el actuar de sus jefes que lo ayudan a jerarquizar que es prioritario y que puede esperar. El segundo, es que estos distintos roles surgen como un elemento que parece calzar con la personalidad inquieta de Ignacio, él se describe como una persona que busca hacerse cargo de las situaciones, solucionar los problemas que se le van presentando y superar los desafíos.

En relación con la dimensión proyectiva, es muy interesante el hecho que ambos docentes se conciben como maestros en el largo plazo. Andrea es enfática al señalar que quisiera ser docente toda la vida e Ignacio narra sueños en la docencia que generen un impacto a la comunidad. En este sentido, es posible conjeturar que estas proyecciones deben actuar como elementos que fortalecen su permanencia en la profesión. Probablemente, los contextos de despliegue actuales aún muestran múltiples desafíos por los cuales luchar y comprometerse que mantienen a Andrea e Ignacio involucrados con esas comunidades y en especial con esos estudiantes.

Este estudio tuvo como propósito indagar en las continuidades y discontinuidades de las narrativas de permanencia de profesores principiantes en escuelas con alto índice de vulnerabilidad. Fue posible reconocer en los relatos de los participantes un continuo de decisiones que los llevan a permanecer en las escuelas donde se desempeñan. Un elemento para destacar es que la permanencia de estos docentes principiantes responde a un complejo conjunto de experiencias que los han motivado a buscar, ingresar y persistir en lugares más desaventajados. Sin embargo, a partir de las historias de Andrea e Ignacio también es posible reconocer discontinuidades en dichas decisiones, experiencias que los han llevado a cuestionarse el estar trabajando en sus escuelas y que han dificultado su labor profesional. A partir de sus relatos, ha sido posible identificar una serie de vivencias que iluminan la comprensión del fenómeno en estudio, poniendo de relieve que reducir la comprensión de la permanencia a un único factor o un conjunto de ellos conlleva el riesgo de estrechar fuertemente el entendimiento del fenómeno.

Finalmente, es importante señalar que este trabajo tiene como principal limitación el aproximarse a la experiencia de permanencia de dos docentes en un contexto particular no generalizable. Las biografías corresponden a una composición colaborativa en la cual se recogen historias personales que dependen de los recuerdos y relatos que los docentes decidieron compartir con la investigadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspfors, J. y Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 19(3), 243–259. doi: 10.1080/13540602.2012.754158.
- 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. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.03.012
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL N°41.
- Barnatt, J., Gahlsdorf Terrell, D., D'Souza, L., Jong, C., Cochran-Smith, M., Viesca, K., Gleeson, A., McQuillan, P. y Shakman, K. (2017). Interpreting early career trajectories. *Educational Policy*, 31(7), 992–1032. doi: 10.1177/0895904815625286.

- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J. y Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education, 38*(4), 246–256. doi: 10.1177/0741932517708327.
- Biesta, G. y Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 132-149. doi: 10.1080/02660830.2007.11661545.
- Boyd, D. Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review, 95*(2), 166–171. doi: 10.1257/000282805774669628
- Borman, G. D. y Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78*(3), 367–409. doi: 10.3102/0034654308321455.
- Carrasco, D., Godoy, M. I. y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quiénes 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.
- 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. doi: 10.3102/0002831211431006
- Clandinin, D. J., Schaefer, L. y Downey, C. A. (2014). *Narrative conceptions of knowledge: towards understanding teacher attrition*. United Kingdom: Emerald Publishing Ltd.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé, 17*(1), 29-39. doi: 10.4067/S0718-22282008000100004
- CPEIP (2017). *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago: MINEDUC.
- Crocco, M. S. y Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy urban educators speak out. *Urban Education, 42*(6), 512–535. doi: 10.1177/004208590730496
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. Estados Unidos: Sage.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change, 9*(3), 243–260. doi: 10.1007/s10833-007-9054-6
- Dupriez, V., Delvaux, B. y Lothaire, S. (2016). Teacher shortages and attrition: why do they leave? *British Educational Research Journal, 42*(1), 21-39. doi: 10.1002/berj.3193
- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System, 61*, 12–19. doi: 10.1016/j.system.2016.07.005
- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: new teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy, 5*(3), 278–316. doi: 10.1162/EDFP_a_00002
- Freedman, S.W. y Appleman, D. (2009). “In it for the Long Haul”: how teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education, 60*(3), 323-337. doi: 10.1177/0022487109336181
- Gaikhorst, 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. doi: 10.1080/02619768.2016.1251900
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(1), 22–35. doi: 10.1080/1359866X.2014.932333
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies, 17*(1), 13-26.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. y Soini, T. (2016). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 250–266. doi: 10.1080/1359866X.2016.1169505

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6th ed.)*. México: McGraw Hill Education.
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M., Mitchell, N., Biddulph, M., Giannakaki, M. S., Rose, A., Pell, R. G., Roper, T., Chambers, G.N. y Tomlinson, P. D. (2007). *Newly qualified teachers' experience on their first year of teaching. Findings from phase III of the becoming a teacher project*. Nottingham: University of Nottingham, University of Leeds and Ipsos MORI Social Research Institute.
- Kelly, S. y Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the “best and the brightest”: selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 52(4), 624–656. doi: 10.3102/0002831215587352
- Lavigne, A. L. (2014). Beginning teachers who stay: beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31–43. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.002
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York: McKinsey & Company.
- OCDE (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE Publishing.
- Priestley M., Biesta G. y Robinson S. (2015) *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage Publications.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.016
- Schaefer, L., Long, J. S. y Jean Clandinin, D. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Stockard, J. y Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: the importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742–771. doi: 10.1177/0013161X04268844.
- 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, Fondecyt N° 1120740, Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.

2.4. Artículo 4

Título: ¿Por qué permanecen los docentes principiantes en las escuelas chilenas?

Autor: Alessandra Díaz Sacco.

Revista: *Cadernos de Pesquisa*.

Indexación, cuartil: Scopus, Q2.

Estado: en prensa, para publicación durante el segundo semestre de 2021.

¿POR QUÉ PERMANECEN LOS DOCENTES PRINCIPIANTES EN LAS ESCUELAS CHILENAS?¹⁷

Alessandra Díaz Sacco¹⁸

Resumen

La investigación profundiza en la experiencia de permanencia de nueve profesores principiantes chilenos de educación secundaria que se desempeñan en escuelas vulnerables. A partir de un enfoque ecológico de la agencia docente y una metodología biográfica narrativa se articulan distintas dimensiones en la comprensión del fenómeno. Se develan cuatro temáticas centrales, a saber: (1) historia de vida: encontrando el origen del sostenimiento y sentido profesional; (2) el vínculo con los estudiantes como raíz de la permanencia; (3) la composición de un contexto escolar como protector y facilitador de la labor docente; y (4) futuros imaginados en educación: propósitos y posibilidades de proyección. Los hallazgos permiten avanzar hacia una comprensión integrada y multidimensional de la permanencia en las escuelas, que provee de hilos comunicantes entre dimensiones del ámbito personal de los docentes que se entrelazan con los entornos cotidianos, relacionales y sistémicos en los cuales se despliega la profesión.

PERMANENCIA, MOVILIDAD DOCENTE, DOCENTES PRINCIPIANTES.

WHY DO BEGINNING TEACHERS STAY IN CHILEAN SCHOOLS?

Abstract

The research focuses on the experience of nine Chilean beginner teachers staying in vulnerable schools. From an ecological approach of the teacher agency and a biographical narrative methodology, different dimensions are articulated in understanding the phenomenon. Four central themes are proposed, namely: (1) life story: finding the source of sustenance and professional meaning; (2) the link with students as the root of permanence; (3) the composition of a school context as a protector and facilitator of teaching; and (4) imagined futures in education: purposes and possibilities of projection. The findings allow progress towards an integrated and multidimensional understanding of permanence in schools and provide communicating threads between dimensions of teachers' personal environments interwoven with the daily, relational, and systemic environments in which the profession unfolds.

PERSISTENCE, TEACHER MOBILITY, BEGINNING TEACHERS.

¹⁷ Este estudio cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Doctorado Nacional 2017-21171112.

¹⁸ Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile; andiaz@uc.cl

Los docentes son un elemento decisivo en los esfuerzos para mejorar la eficacia y la equidad de la escolaridad (OECD, 2005). En este ámbito, la investigación de la movilidad docente ha determinado que la rotación y abandono de los profesores perjudica el funcionamiento de la escuela a nivel general e impacta de forma negativa el rendimiento de los estudiantes al verse interrumpido el proceso de enseñanza (Boyd et al., 2008; Dolton y Newson, 2003; Ronfeldt et al., 2013). Además, la rotación y abandono docente genera problemas asociados a la equidad educativa, dado que en sectores de mayor pobreza es más complejo el reclutamiento de profesores, la demanda por dichos puestos de trabajo es menor (Boyd et al., 2005), y existe una menor tasa de retención (Simon y Johnson, 2015).

En el caso chileno, las tasas de abandono de la profesión alcanzan cifras del 20% luego del primer año y cercanas al 40% antes del quinto año de ejercicio de la profesión docente (Ávalos y Valenzuela, 2016; Valenzuela y Sevilla, 2013). En términos de rotación, el 50% de los profesores principiantes habrá rotado del primer empleo considerando tres años plazo. En particular, esta problemática se intensifica en escuelas chilenas con una mayor proporción de estudiantes vulnerables (IVE-SINAE¹⁹ del 80% o más). En este caso, se observa que el 37,4% de los profesores dejan su primer trabajo a un año plazo, cifra que alcanza el 54,9% al tercer año (Carrasco et al., 2017).

En este escenario de alto abandono y rotación temprana, y luego de 4 años de la puesta en marcha de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile²⁰, es posible prever una situación de déficit de futuros profesores en el corto y mediano plazo para el sistema escolar. En el período 2011 a 2017 se registra un aumento de la matrícula en carreras de pedagogía en instituciones con alto nivel de acreditación, lo que podría asociarse a una mejora en la calidad de la formación. Sin embargo, existe una reducción de matrícula en carreras de pedagogía en instituciones de baja acreditación que no ha sido compensada a nivel del sistema en general, por lo tanto, se observa una caída total en la matrícula del 27,2%, y en el caso particular de las carreras de pedagogía en educación secundaria del 45,3% (CIAE, 2020).

¹⁹ Índice de vulnerabilidad escolar - Sistema Nacional de Asignación con Equidad. Indicador de la condición de vulnerabilidad de los estudiantes en los establecimientos escolares, calculado en base a variadas fuentes de información de cada alumno. El índice fluctúa en un rango entre 0 y 100%.

²⁰ Ley que tiene como objetivo dignificar la profesión docente. Introduce modificaciones a nivel de la formación y progresión en la carrera profesional. Incorpora la exigencia de acreditación de los programas que imparten la carrera de pedagogía, aumenta los requisitos de ingreso a la profesión, modifica la distribución de la jornada de trabajo y la estructura de remuneraciones. Además, crea el sistema de mentorías y un programa de perfeccionamiento profesional durante la carrera (CPEIP, 2017).

En síntesis, al considerar los antecedentes previamente expuestos la retención de profesores principiantes se establece como un desafío apremiante que hoy enfrenta el sistema educativo chileno.

MOVILIDAD DOCENTE A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL

La investigación en el área ha identificado un conjunto de factores a nivel individual, tales como el género, edad, formación, resiliencia del maestro, entre otros; y contextuales, como las características de los equipos de gestión, las condiciones laborales, las posibilidades de desarrollo profesional, entre otros, asociados a la rotación o permanencia en las escuelas, o vinculados al abandono de los sistemas educativos (Borman y Dowling, 2008; Podolsky et al., 2019; Schaefer et al., 2012). También, un volumen menor de estudios ha propuesto orientaciones explícitamente integradas entre dimensiones individuales y contextuales. La aproximación de Zavelevsky y Shapira-Lishchinsky (2020), propone un modelo multidimensional para examinar las características de una cultura escolar ecológica que promueva la retención de los maestros. Otros han posicionado el estudio del desgaste docente desde un enfoque narrativo y como un problema situado en la formación y cambio de identidad, proponiendo interconexiones entre elementos personales y profesionales (Schaefer, 2013; Schaefer y Clandinin, 2011). Finalmente, la investigación de Clandinin et al. (2014) a partir de una aproximación narrativa entrelaza elementos de la identidad de los maestros, con concepciones de conocimientos personales y profesionales en las experiencias de abandono de la docencia.

A nivel nacional la investigación en el área es aún modesta. Destaca el trabajo de Ávalos et al. (2016) que propone factores vinculados al abandono de la docencia referidos por profesores principiantes chilenos. Los de mayor frecuencia son: la falta de oportunidades de desarrollo profesional, insatisfacción con las condiciones laborales, disconformidad con el liderazgo escolar y baja autonomía profesional. También, el estudio de Gaete et al. (2017) propone siete razones vinculadas con el abandono: presentar intereses distintos a la enseñanza, tener nuevas oportunidades laborales en cargos de gestión a nivel escolar, insatisfacción con las remuneraciones, disconformidad con las condiciones de trabajo, sobrecarga de trabajo, falta de reconocimiento de la profesión y proseguir estudios de perfeccionamiento. También, se ha propuesto un perfil de profesor que presenta mayor riesgo de abandonar su primer trabajo. Docentes hombres de secundaria, menores de 30 años, sin contrato indefinido, que se desempeñan en establecimientos particulares subvencionados con una alta proporción de estudiantes vulnerables (Carrasco et al., 2018). Finalmente, un estudio sobre razones de permanencia plantea, como principal hallazgo, el que la intención de permanecer se encontraría vinculada a la posibilidad de establecer una relación positiva con los estudiantes (Zamora et al., 2018).

Los hallazgos de las investigaciones en el área son relevantes para la comprensión de la movilidad de los maestros. Sin embargo, se han propuesto limitaciones para lograr un entendimiento profundo y holístico del fenómeno. En este ámbito, la mayoría de los estudios se han centrado en características de los maestros o en cualidades del contexto, siendo necesario avanzar hacia una comprensión de condiciones integrales para el mantenimiento de los profesores a lo largo de su carrera profesional (Schaefer et al., 2012). También, se ha propuesto la preponderancia de abordajes superficiales que han soslayado la complejidad del fenómeno (Clandinin et al., 2014). Finalmente, se ha advertido que predominan aproximaciones al estudio de la movilidad docente que lo han caracterizado como un acontecimiento o decisión singular más que como un proceso que se produce a lo largo del tiempo (Clandinin et al., 2015).

En suma, este trabajo profundiza en la experiencia de permanencia de profesores principiantes. Se utiliza un marco teórico ecológico junto a una aproximación biográfica narrativa, que permiten adentrarse de manera profunda y multidimensional, y evidenciar un proceso a lo largo del tiempo en la comprensión del fenómeno en estudio. Finalmente, se opta por ahondar en la experiencia de docentes de educación secundaria que se desempeñan en escuelas con alta proporción de estudiantes vulnerables, por ser características que la literatura en el área ha relevado como de mayor riesgo de abandono y por ser entornos en los cuales el impacto de la rotación es mayor.

UNA MIRADA INTEGRATIVA DE LA PERMANENCIA EN LAS ESCUELAS

El diseño y análisis de datos de este trabajo se orientan por el enfoque ecológico de la agencia docente propuesto por Priestley et al. (2015). Este enfoque trasladado a las decisiones de carrera profesional permite hacer un análisis de estas decisiones como el resultado de la interacción de la capacidad y características individuales con las condiciones ambientales en las cuales se desarrolla el quehacer docente. El enfoque permite conceptualizar y analizar desde tres dimensiones de agencia, a saber: influencias del pasado o dimensión iterativa; orientaciones hacia el futuro o dimensión proyectiva; y compromiso con el aquí y ahora o dimensión de evaluación práctica. Los autores proponen que la dimensión iterativa del trabajo de los docentes dice relación con las capacidades personales, las creencias y los valores, los cuales tendrían su enraizamiento en experiencias pasadas. La dimensión proyectiva del trabajo de los profesores se refiere a sus aspiraciones y orientaciones con respecto a su labor, tanto a largo como a corto plazo. Finalmente, la dimensión de evaluación práctica se relaciona con el ambiente de trabajo diario dentro del cual los maestros se desenvuelven y ejerce una importante influencia en la agencia, moldeando la toma de decisiones y la acción. Este enfoque posibilita la integración de elementos individuales y contextuales en las decisiones de permanencia de los docentes, por lo tanto, al utilizarlo como

marco para el análisis es posible la integración de las experiencias personales y profesionales, las aspiraciones del maestro y la evaluación del escenario donde despliega su acción docente, todos elementos que se presume confluirían en una toma de decisiones frente a su labor profesional.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Se utiliza un enfoque biográfico narrativo para aproximarse a la comprensión de las experiencias de permanencia de docentes noveles de educación secundaria. En particular, se recoge la conceptualización de narrativa propuesta por Clandinin y Connelly (2000), en la cual se consideran las dimensiones de temporalidad, personal-social y de lugar. La temporalidad implica el estudio de los eventos en su transición en el tiempo, por lo tanto, la consideración del pasado, presente y futuro de los docentes participantes en sus dimensiones personales y profesionales. La dimensión personal-social implica la profundización en condiciones personales, tales como ideas, valores, creencias, entre otros, y condiciones sociales, al ahondar en elementos del contexto y relacionales. Por último, el lugar tiene en consideración el entorno institucional y del sistema escolar chileno. Esta aproximación es consistente con el marco teórico subyacente a esta investigación, a partir del cual se propone una mirada temporal que recoge elementos personales y contextuales para la comprensión de la permanencia.

Cabe señalar que esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la universidad de afiliación de la autora.

MUESTRA

Participaron nueve docentes principiantes que se desempeñan como profesores de educación secundaria por al menos tres años consecutivos y por un máximo de cinco años en un establecimiento municipal o particular subvencionado²¹ de la Región Metropolitana. Los establecimientos en los cuales trabajan los docentes tienen un índice de vulnerabilidad escolar igual o superior al 80%. El reclutamiento se realizó a partir de un muestreo en cadena, identificando participantes claves que permitieron la inclusión de otros profesores que cumplieran con los requerimientos del estudio (Hernández et al., 2014). Un desglose de las características de la muestra se presenta en la tabla 1. Los nombres de los participantes fueron alterados para mantener su anonimato.

²¹ Los establecimientos municipalizados se encuentran a cargo del Estado; las escuelas particulares subvencionadas funcionan a cargo de un sostenedor particular y con aportes del Estado.

Tabla 1

*Caracterización de la muestra*²²

Profesor/a	Edad	Años de docencia	Años en el establecimiento actual	IVE -SINAE del establecimiento ²³
Andrea	27	5	5	88%
Ignacio	32	5	5	91%
Margarita	28	5	3	83%
Patricia	26	4	4	82%
Francisca	28	4	3	80%
Camila	28	4	3	83%
Esteban	27	4	3	90%
Carolina	25	3	3	90%
Manuel	25	3	3	91%

Fuente: Elaboración propia.

PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron seis entrevistas narrativas a cada uno de los participantes con una frecuencia de una entrevista mensual. Cada una de ellas tuvo una duración de entre 60 a 90 minutos, completando un total de 54 entrevistas. Para su construcción se consideró como marco teórico subyacente las dimensiones de análisis propuestas por el enfoque ecológico de la agencia docente (Priestley et al., 2015). Adicionalmente, se dedicó una de las entrevistas a la presentación y conversación en torno a fotografías, con el fin de acceder a relatos de mayor profundidad para cada una de las dimensiones abordadas (Harper, 2002). Cabe mencionar que todas las pautas fueron sometidas a un proceso de validación por juicio de siete expertos y a un proceso de pilotaje previo a su implementación.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando un método temático para la identificación y análisis de temas centrales (Braun y Clarke, 2006), inspirado en las orientaciones de Clandinin y Connelly (2000) al examinar los posibles patrones, hilos narrativos y tensiones que se develan en la experiencia narrada de los participantes. Se procedió de la siguiente forma: se transcribieron los audios de la totalidad de las entrevistas íntegramente, se realizó un análisis singular e iterativo de cada una de las entrevistas. Lo anterior, permitió la identificación de códigos temáticos iniciales que se organizaron en un libro de códigos. Posteriormente, los códigos fueron agrupados en temas potenciales

²² Las biografías de Andrea e Ignacio se encuentran publicadas de forma extendida como parte de la línea de investigación en la cual se inserta este trabajo (Díaz, 2021).

²³ Según información publicada por JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), en registro 'Prioridades 2019 con IVE-SINAE Básica, Media y Comunal'.

involucrados transversalmente en la experiencia de permanencia. Se revisaron los temas de forma iterativa, identificando la esencia de cada uno de ellos y su relación con los demás, con el fin de estabilizar y refinar la propuesta. Finalmente, se definen y nombran cuatro de las temáticas que aparecieron de forma más sistemática y honda en las narraciones.

RESULTADOS

A partir del análisis transversal de todas las historias narradas fue posible la identificación de cuatro temáticas asociadas a las narrativas de permanencia que se desarrollan a continuación.

HISTORIA DE VIDA: ENCONTRANDO EL ORIGEN DEL SOSTENIMIENTO Y SENTIDO PROFESIONAL

En las narraciones de permanencia de este grupo de docentes es posible reconocer una afiliación a la historia de vida. En particular, los docentes mencionan características de las historias familiares que se encontrarían vinculadas al compromiso con sus instituciones y sus modos de despliegue en las escuelas. Se distingue una intensa narración de compromiso, esfuerzo y persistencia en sus historias familiares, que destacan como modos de enfrentar la vida y en especial las resaltan como formas de sostenerse frente a las adversidades. Una maestra evoca la historia de trabajo de su madre para ejemplificar cómo ella se sustenta en su trabajo actualmente.

 Mi mamá es muy así, es súper responsable, autoexigente, siempre va más allá, se adelanta en las situaciones y ha tenido que salir adelante con el trabajo que tiene y tiene que tomar el lado positivo, si no, no aguantaría el nivel de estrés que tiene (Margarita).

En este ámbito, son múltiples los relatos que aluden a características de sus entornos familiares que los ayudan a mantenerse en situaciones laborales difíciles, que fueron modelando características personales que se mantienen hasta el día de hoy, y que reconocen como facilitadores de la permanencia en las escuelas en momentos de mayor dificultad. Asimismo, para algunos la influencia de amistades y de sus parejas se constituyen como un elemento relevante en la forma de pensar, en sus intereses actuales y en los modos de desenvolverse. Son abundantes los ejemplos de resiliencia, perseverancia, de compromiso con el trabajo y de adaptación a nuevas situaciones que surgen espontáneamente en sus narraciones y que les permiten un mejor despliegue profesional y persistencia ante las dificultades. Por ejemplo, uno de los docentes menciona como su historia familiar es un ejemplo de perseverancia y un recordatorio de que es posible superar las dificultades.

Yo empecé a trabajar a los siete años en la feria. Mi papá tenía un puesto de herramientas y yo recorría con un carrito vendiendo bebidas. Y eso fue el inicio. Fue difícil. Porque me acuerdo que habían momentos en que tenía hambre, tenía frío. Pero se podía, o sea, lo logramos (Esteban).

También, es llamativo que cuando los profesores relatan su etapa escolar, recuerdan docentes que son referentes de su labor actual. Uno de los recuerdos es la forma en que sus profesores se relacionaban con sus estudiantes, elemento que ellos quieren replicar en su quehacer.

Me llamaba la atención la sintonía que tenía con los estudiantes (Esteban).

Eran muy cercanos, se preocupaban de uno como persona, siento que ellos han sido un modelo muy importante (Andrea).

También recuerdan a algunos de sus docentes como referentes disciplinares y como no subestimaban las capacidades de sus estudiantes.

Hay una influencia positiva importante de mis profesores, cuando empecé a hacer clases, empecé a copiar el modelo de clases que hacía mi profesora en el colegio [...]. Ser estricto con la disciplina, pero al mismo tiempo cercano y cálido con tus estudiantes, yo creo que eso traté de fusionarlo (Andrea).

Él nos hablaba cosas más complicadas porque creía que nosotros podíamos aprenderlo (Ignacio).

Todas estas narraciones parecen ser claves en el despliegue actual de los profesores. Existe un correlato muy directo entre sus propias experiencias escolares y como ellos manifiestan ser como maestros.

Por otra parte, es interesante que algunos de los profesores encuentran su compromiso con la docencia muy tempranamente, a partir de experiencias escolares. Esta juvenil aproximación a la carrera docente está teñida por un sentido de justicia y de entregar oportunidades equitativas a los estudiantes. Una profesora señala que en medio de una búsqueda vocacional:

sentía que hacían falta profesores y buenos profesores, que estuvieran dispuestos a trabajar en los entornos no más amables necesariamente, y yo podía hacerlo (Camila).

Otros profesores mencionan que, a partir de experiencias negativas en sus escuelas, ellos deciden involucrarse en la formación de estudiantes.

Un profesor de matemáticas le cortaba las alas [limitaba] a un estudiante, negándole hacer una actividad, porque no tiene las capacidades. Creo que eso me potenció para trabajar como profesor, esa injusticia (Manuel).

Ahí decidí como firme la pedagogía, yo ya sabía que quería ser profe, pero esa fue mi motivación para decidir: ‘yo no quiero ser como él, quiero ser buena’ y ese fue uno de mis objetivos más grandes para llegar acá, siempre lo voy a recordar (Patricia).

Ahora bien, al avanzar en la historia de este grupo de docentes, se reconoce que la orientación y compromiso con la equidad y la justicia social, se traducirá en algunos de ellos en una búsqueda de experiencias laborales o voluntariados en distintos contextos. Ejemplos de lo anterior son la implementación de talleres en comunidades pobres o marginadas, trabajo en fundaciones e impartir lecciones en la cárcel para que los reclusos terminen la enseñanza media. Es destacable que las primeras vivencias informales y formales con estudiantes son aspectos que marca la historia inicial en la profesión, estas experiencias se perfilan como elementos que los mantienen en la docencia, encontrando un sentido profundo a la labor que realizan. En particular, la influencia que ellos pueden significar en las historias de sus estudiantes es un elemento que los sostiene en su labor cotidiana.

Lo que uno hace para ellos es súper significativo, lo valoran tanto, [...] para ellos un dulce, un te quiero, un abrazo, es lo que les puede hacer el día, la semana, el año [...] como que el estar con ese curso fue algo que me dio la fe que no importa lo chico que puedan parecer las acciones, para los niños tienen a veces un impacto muy grande (Camila).

Al adentrarse en la formación universitaria y cómo esta se vincula con su despliegue en las escuelas, los maestros reconocen que cuentan con una buena formación universitaria, la cual les otorga seguridad en el quehacer cotidiano. En este ámbito, surgen tres elementos interesantes. El primero es la relevancia de los modelos docentes al iniciarse en la profesión. Algunos profesores universitarios y docentes colaboradores en sus centros de práctica se constituyeron como referentes cuando ellos comenzaron, siendo modelos o inspiradores de su labor cotidiana. Elementos que destacan son, la confianza que depositaban en los estudiantes y en particular en sus capacidades. El manejo de curso y la vinculación con los alumnos.

Más que las clases, cómo ella manejaba el grupo curso y cómo se desenvolvía con los estudiantes. Además, ella les daba la confianza a los estudiantes y los mismos estudiantes se lo retribuían con comportamientos, con responsabilidad. Eso fue algo que me marcó mucho y que me ayudó cuando tuve que comenzar con mis propios cursos (Manuel).

Estos modelos docentes, al igual que los modelos de sus profesores escolares, les permitieron integrarse a sus escuelas teniendo en mente posibilidades de despliegue exitosos.

Además, la formación recibida es considerada rigurosa y completa, por lo que es valorada por los docentes como una fuente que concede seguridad en su labor cotidiana al sentirse expertos en sus áreas de desempeño profesional.

La formación fue muy buena, me dio muchas herramientas que hasta el día de hoy ocupo en cuanto a la metodología, crear secuencias didácticas, el trabajo de fuente histórica, rigor en una evaluación, lo significativo que es que yo les diga claramente a los chicos cuáles son mis expectativas de ellos (Camila).

En este mismo ámbito, las experiencias de prácticas profesionales durante la formación son un hito muy relevante. De estas experiencias brotan elementos decisivos que permitieron a los docentes sentirse seguros en su despliegue profesional, reafirmando el gusto por la profesión. En particular, en estas instancias de práctica los profesores destacan que lograron vincularse de forma positiva con los estudiantes, enfrentar sus primeros desafíos y solucionarlos con éxito.

Yo era una persona muy tímida, y en las prácticas empecé a sacar más personalidad (Francisca).

Las prácticas eran lo que más me gustaba. Es que estaba ahí en el campo de batalla, en el hacer, era muy distinto a lo que te pueden enseñar en la universidad (Ignacio).

EL VÍNCULO CON LOS ESTUDIANTES COMO RAÍZ DE LA PERMANENCIA

Al ahondar en el despliegue cotidiano y su vinculación con la experiencia de permanencia surge como un elemento decisivo en las narraciones la vinculación que los profesores han establecido con sus estudiantes. Esta relación es caracterizada como una “raíz” que los une con las instituciones educativas.

Para permanecer, los estudiantes son una raíz muy fuerte (Andrea).

Para mí asumir una responsabilidad de ser guía de estos niños, no me permitiría, por muy agotada, por muy cansada, por muy enojada que esté con la institución, dejarlos solos. No me quiero rendir, no me quiero quedar con ese peso (Carolina).

En particular, los profesores relatan como encuentran en este vínculo un profundo sentido a su labor cotidiana y es posible reconocer en sus historias un acentuado compromiso con la formación y acompañamiento integral de sus alumnos. En este proceso de vinculación, aparecen varios elementos que es preciso destacar. En primer lugar, es distinguido como un proceso gradual. Los docentes señalan dificultades y complejidades que sobre todo en el inicio de sus trayectorias los llevaron al límite, cuestionando sus capacidades y sus ganas de permanecer en las escuelas donde se desempeñan. En particular, mencionan dificultades en el manejo de la disciplina en el aula, y en el establecimiento de reglas y su cumplimiento.

Sin embargo, los docentes reconocen características personales que les permitieron un buen nexo inicial, destacando la necesidad de ser transparentes, de convertirse en líderes dentro de sus salas de clases, de mantener una actitud de escucha a las necesidades de los estudiantes y generar un espacio de acogida y comunidad.

Uno genera una buena relación con sus estudiantes cuando intentas ser honesta con ellos e intentas mantenerte en esa línea, cueste lo que cueste. Eso yo creo que es una ventaja, que ellos saben cómo uno va a reaccionar, y cómo uno es, que uno no es una pantalla, una mentira delante de ellos (Andrea).

Yo trato de ganarme el puesto de capitán [...] Una vez se los planteé, que yo quiero ser el líder, pero yo no voy a ser líder de ellos hasta que ellos me elijan a mí como líder (Esteban).

Siento que actualmente la sociedad es tan adultocéntrica que invalida las opiniones de los niños [...] a mí me gusta escucharlos, me gusta saber lo que opinan, me gusta aprender de ellos (Francisca).

Soy tu comunidad también, hazme caso, lo que estamos haciendo acá es para cuidarnos a todos (Ignacio).

Ahora bien, este proceso no es unidireccional, sino que los profesores también relevan en sus narraciones características de sus estudiantes que facilitaron la construcción de una relación, destacando el respeto y reconocimiento por la labor docente, y el cariño. Las

características recién señaladas cobran especial sentido para los profesores al convertirse en elementos que los sostienen cotidianamente y que los animan en su labor profesional.

Con un curso que no tiene sus cosas valóricas claras, su formación humana clara, no puedes trabajar [...] Tenemos una disciplina muy buena, pero no es en base al miedo, es en base al respeto (Margarita).

Siento que los estudiantes de este establecimiento, todo lo que tú les entregas ya sea en lo académico, en lo valórico, ellos te lo retribuyen de alguna manera, dándote un abrazo, muchas veces haciéndote regalos que quizás materialmente no son un regalo costoso, pero si son regalos valóricamente muy grandes (Manuel).

Si ellos no entregaran el cariño incondicional que dan, yo no estaría aquí, no tendría sentido (Patricia).

Además, es significativo que, una vez que los docentes logran vincularse de manera positiva con los estudiantes, se establece un compromiso profundo, los profesores explicitan altas expectativas de los alumnos y reconocen en su labor un potencial de formación académica y personal que puede impactar en las trayectorias de los estudiantes. Este compromiso potencia la permanencia en las escuelas, y surgen narrativas en las cuales los maestros se catalogan como pilares en las vidas de los alumnos, modelos y referentes, características que parecieran fortalecer el involucramiento y empeño por trabajar con estos alumnos.

Siento que yo contribuyo, hubo mucho tiempo donde yo pensaba que podría trabajar, quizás, en un colegio de recursos más elevados, donde a la larga tu trabajo es solo un trabajo [...] pero uno siempre tiene esa sensación de que acá te necesitan, de que tú alegras a veces a los niños, de que ellos confían en ti, de que a veces ellos también hacen todo por ti [...]. A veces tú eres la razón para que ese niño se levante, eres la razón para que ese niño sonría, porque en su casa o en su vida cotidiana nadie más le sonrío, le dice que es bueno, que hace las cosas bien, que es valioso (Camila).

Yo creo que ellos te ven como un modelo a seguir. Como un modelo de adulto de lo que a ellos les gustaría llegar a ser [...] Yo siento que igual les fallaría como modelo si los dejo tirados [solos] (Margarita).

Estaba a punto de tirar la toalla [desistir] [...] mi motor era saber que los chiquillos necesitaban que yo estuviera ahí con ellos (Carolina).

Finalmente, es interesante que este involucramiento reafirma en los relatos creencias en cuanto al impacto de la labor docente, no solo en la vida de sus estudiantes, sino que, a nivel social, profundizando el sentido y compromiso con la labor que realizan.

La esperanza de que con la educación que nosotros entregamos, con las ideas que tratamos de transmitir, se arregle un poco el mundo y avancemos hacia una sociedad más justa, más consciente, más crítica (Carolina).

Yo siento que al final es como la única instancia en que yo puedo ser un aporte al mundo, concientizar a los chiquillos [...] Y para mí los cambios más grandes en la sociedad se hacen en el aula, eso para mí es importante (Esteban).

LA COMPOSICIÓN DE UN CONTEXTO ESCOLAR COMO PROTECTOR Y FACILITADOR DE LA LABOR DOCENTE

Al considerar el contexto escolar en las narraciones de los docentes, los equipos de gestión aparecen como los primeros actores relevantes en las comunidades educativas. Particularmente, las características de los equipos de gestión relatadas como facilitadoras del trabajo de los profesores son la posibilidad de contar con libertad y flexibilidad en la implementación de las clases, considerando las singularidades de los estudiantes y de la asignatura, y a la vez, un respaldo frente a las decisiones que toman los docentes.

Acá tenemos la suerte que el jefe UTP [Unidad Técnico-Pedagógica], le gusta que uno experimente, entonces no tienes problemas de rigidez con eso (Ignacio).

Te dejan mucha libertad de acción [...] trabajo con los chicos, acomodo el currículum a la medida de los chiquillos y de las necesidades más emergentes también (Carolina).

Asimismo, es posible detectar dos características que los docentes realzan en sus relatos como claves para el adecuado trabajo con los equipos de gestión. Recibir apoyo y orientación idóneos y que exista confianza para entablar diálogos constructivos en la comunidad educativa. En relación con el apoyo y orientación, son reconocidos como particularmente importantes cuando los docentes ingresan a las escuelas. En este ámbito, los equipos de gestión relatados como valorados son aquellos que se encuentran disponibles para

escuchar las necesidades de los docentes, que orientan en las dificultades y que entregan apoyos contextualizados a las necesidades emergentes.

[Refiere a la inserción en la escuela] Si no es por la directora de este colegio, yo no estaría aquí [...] yo le podía contar todo, así como ‘dire, estoy mal, dire, no puedo con esto’ [...] y ella siempre fue muy comprensiva (Patricia).

La UTP, que son después de todo con los que uno trabaja directamente, están muy abiertos a ayudarte, a escucharte [...] cuando te van a observar clases es una dinámica de ‘puedes mejorar esto’ más que de ‘lo hiciste mal’ o de ‘esto hiciste mal o esto hiciste bien’, sino que ‘oye, tu fortaleza está acá, tus dificultades están acá, podrías bajarlo de esta forma’ (Francisca).

También, destacan en las historias las comunidades que logran establecer un clima de diálogo y confianza, donde los docentes se sienten escuchados y hay un respaldo en las decisiones profesionales consensuadas.

Hay una política del diálogo, de escuchar a las personas y ver qué pensamos todos [...] tratan de buena fe de hacer las mejores ideas que vayan surgiendo y eso se nota (Ignacio).

Por otra parte, es posible reconocer en las narraciones que la cultura escolar en su conjunto puede constituirse como protectora y facilitadora de la labor docente, particularmente cuando predominan cualidades tales como: amor y empatía en las relaciones. Los docentes mencionan el amor a la base del compromiso con su labor docente y como una forma de vincularse con la comunidad educativa, y en especial, con los estudiantes.

Hay un amor por lo que uno quiere lograr y por las relaciones que uno puede establecer dentro de la comunidad en la que trabaja (Andrea).

Para mí algo muy importante es el amor. Generalmente los chiquillos cuando ven que alguien se preocupa por ellos y eso es transversal, lo valoran mucho (Esteban).

Asimismo, la empatía es mencionada como un valor que estaría a la base del quehacer profesional y que facilitaría la relación con los alumnos.

Los chiquillos necesitan a alguien que intente comprenderlos, que intente ponerse en su lugar, que esté ahí, y sin empatía eso no se logra (Carolina).

Además, mencionan el respeto y la honestidad. Es interesante que el respeto es considerado en distintas esferas; el respeto hacia el profesor, hacia los alumnos y por las creencias de la comunidad a la cual ellos pertenecen.

En este colegio muchos de los profesores compartimos la necesidad de que los estudiantes sean respetuosos, sobretodo porque los chicos en ocasiones traen muy naturalizada la violencia, el grito, el golpearse entre ellos (Andrea).

Hay que respetar a los niños [...] si no los respeto es porque ya me enojé, les grité o hice algo malo y ellos tampoco van a funcionar conmigo (Patricia).

[Soy] respetuoso de las creencias, trato de no imponer la mía (Ignacio).

También, la honestidad se reconoce con fuerza en dos ámbitos. El primero, la honestidad del profesor hacia los estudiantes sería clave para facilitar la relación con los alumnos, estableciendo límites y reglas claras. Asimismo, se releva la honestidad en el trabajo, siendo fundamental para los docentes desempeñarse haciendo las cosas bien.

Hacer las cosas como se deben hacer para que no haya cuestionamiento (Margarita).

Finalmente, se identifica en las historias una valoración por los equipos de trabajo, realzando la necesidad de un entorno donde sea posible el trabajo colaborativo y exista un compromiso de la comunidad en su conjunto con la formación de los estudiantes. En este ámbito, se reconocen dos niveles de vinculación con los equipos de trabajo, en primer lugar, se caracterizan comunidades en las cuales existe admiración por el trabajo de los colegas y un alineamiento común para la formación de los alumnos.

Los profesores somos muy jugados [comprometidos], como que somos todos trabajólicos [muy buenos para trabajar] [...] son profesores en su mayoría jóvenes, que están muy dispuestos a innovar, a aprender cosas nuevas [...] Son profesores que tienen la camiseta puesta por el proyecto educativo, y a la larga eso los niños lo notas, se encariñan mucho con los profesores (Camila).

[Refiriendo a un equipo de gestión anterior] los subestimaban [a los estudiantes] por su clase social, por su origen, por su dificultad en la vida [...] pero yo creo que en la vida uno tiene que poder superar las cosas si esta con más gente que te ayude [...] Me gusta que hay como una idea de trabajo colectivo súper arraigada ahora y eso como que facilita todas las cosas (Ignacio).

En segundo lugar, se reconocen en las historias un respaldo y contención que permite sobrellevar momentos claves, como lo son la inserción a las escuelas y el sobreponerse a dificultades emergentes propias de la labor profesional.

El apoyo de mis colegas, principalmente de mi departamento cuando llegué. Creo que la unión que había en el departamento en ese momento, y el respaldo, fueron claves. Fueron claves, porque para mí, que estaba empezando, ese apoyo era un plus importante (Esteban).

Yo no creo que esta sea una profesión en la que uno pueda sobrevivir sin un amigo en el trabajo [...] a veces uno quiere llorar [...] yo creo que [ellos] han sido muy importantes (Camila).

Se reconoce en esta temática una composición de características a nivel del contexto y cultura escolar, que se narran como protectoras y facilitadoras del despliegue de los docentes, y aunque aparecen de forma diferenciada en los relatos, es posible hilar en las narraciones estos componentes como sustentadores de las posibilidades del quehacer docente y de la permanencia en las escuelas.

FUTUROS IMAGINADOS EN EDUCACIÓN: PROPÓSITOS Y POSIBILIDADES DE PROYECCIÓN

Al indagar en las proyecciones de los docentes, es interesante que la mayoría de ellos se narran a futuro como profesores de aula.

Yo no me imagino profe sin estar en el aula, eso me aterra, porque muchas veces a una le dicen: cómo no estudias un magister sigue adelante, tienes que seguir estudiando, tienes que ganar plata [dinero], pero hacer eso como profesora es salir del aula y yo no me siento capaz de hacer pega [trabajo] de coordinación o de asesoría o de directora, no, no, eso yo lo encuentro como tan lejano a lo que a mí me gusta, a mí me gusta hacer clases (Andrea).

Solo he pensado que quiero ser una buena profe, esa profe que uno sale del colegio y diga ‘oh, me acuerdo de ella con cariño’, sí, es lo único como que quiero ser (Patricia).

Sin embargo, esta proyección se ve dificultada por dos razones. Primero, algunos de los docentes reconocen que podría existir un umbral de aprendizaje dentro de las instituciones, lo que asocian a un estancamiento a nivel de desarrollo profesional. Segundo, las remuneraciones podrían constituirse como un elemento que limite las posibilidades de permanecer.

En este ámbito, se puede postular que actualmente en las narraciones de la mayoría de los docentes se reconocen posibilidades de desarrollo profesional en las escuelas, que siguen siendo consideradas interesantes y relevantes, sin embargo, será necesario ir ofreciendo oportunidades de crecimiento acordes a las trayectorias y experiencia de los docentes en el largo plazo. Una de las profesoras que ya detecta un límite en este ámbito en su escuela señala:

[Refiriéndose a mantenerse indefinidamente en el colegio] siento que me sentiría poco desarrollada como persona y como profesora (Patricia).

Con respecto a las remuneraciones y los beneficios complementarios son concebidos como adecuados en relación con el mercado laboral docente chileno y acordes a su trayectoria actual.

Yo hasta el momento estoy bien [...] para llevar 3 años trabajando está súper bien, de hecho, está súper sobre el promedio, me quejaría de llena [quejarse sin razón] si dijera que no o que me falta (Carolina).

Sin embargo, es una temática que entra en tensión con las características del mercado laboral docente nacional, ya que los maestros explicitan que las remuneraciones deberían ser mayores al considerar las responsabilidades y carga laboral que implican la labor profesional que realizan.

Siempre he sido muy franca en reconocer que acá pagan bien, pagan bien para ser pedagogía, o sea, si consideramos que yo soy una profesional con 4 años de experiencia, que estudié 5 años en una universidad prestigiosa, yo creo que debería ganar lo mismo que otros profesionales, pero también soy consciente con la realidad de mi país (Camila).

En este sentido, para que este elemento no entre en tensión con las posibilidades de permanencia en las escuelas, será necesario que las remuneraciones de los maestros vayan actualizándose acorde a la experiencia, exigencias y responsabilidades que los docentes asuman.

Por otra parte, es interesante mencionar que varios de los docentes tienen aspiraciones de proseguir estudios que les permitan especializarse. Estos estudios se pueden clasificar en dos grupos. Un grupo que menciona estudios que les permitirían perfeccionar y diversificar su labor como docentes de aula escolar, lo cual está vinculado a la permanencia en las escuelas en la medida que las instituciones les concedan los espacios para que esto sea posible.

Pretendo seguir estudiando [refiere a un posgrado] y va a depender mucho de eso, si en el liceo me permiten seguir estudiando, yo creo que la continuidad va, la proyección va a ser bastante significativa (Manuel).

Otro grupo manifiesta interés por involucrarse en proyectos que puedan tener un impacto significativo en distintos niveles educativos. Emergen aspiraciones de trabajo con adultos, comunidades, participar en la formación de profesores y ser referentes en el ámbito educativo.

Me gustaría en algún momento más allá de mirar la pedagogía en el aula y de desenvolverla en el aula, me gustaría apuntar a la pedagogía de la comunidad en general, poder llegar a tener un proyecto, un taller, en el cual yo pueda enseñar o educar más sobre las Ciencias, a las personas sin importar la edad, sin importar el nivel socioeconómico (Esteban).

Me gustaría haber sido en algún aspecto, referente [...] Que en algún momento estas ideas de que hay que cambiar las cosas como se hacen en la sala, sea real [...] me gustaría verme en ese tiempo y decir, lo logré, [...] aunque sea ver algo de eso plasmado en algún programa, alguna base curricular (Margarita).

Es interesante que estas proyecciones se vinculan con sus narraciones originales, asociadas al impacto que la educación puede tener en estudiantes, en la comunidad o en la sociedad, y que originalmente se pueden vincular a la elección por la docencia y posteriormente con la permanencia en sus escuelas. En este sentido, pareciera que esta visión de la educación sustenta anhelos de permanencia que se relacionan con contextos donde la enseñanza puede ser un agente que impacte los entornos donde ellos se despliegan o proyectan su quehacer.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al adentrarse en la experiencia de permanencia de los nueve docentes participantes de este estudio, surge como una primera temática a relevar la historia de vida de los maestros, vinculada al origen del sostenimiento y sentido profesional. En este ámbito, Priestley et al. (2015) señalan que los conocimientos y habilidades personales, las creencias y valores, tiene un fuerte arraigo en las experiencias pasadas de los docentes. En este sentido, es posible reconocer conocimientos que emanan de sus experiencias familiares y personales a los cuales los docentes recurren para desenvolverse en el trabajo. Características como el compromiso, responsabilidad, esfuerzo, flexibilidad y persistencia son evocadas para referirse a cómo ellos afrontan su vida profesional y cómo se sobreponen a las dificultades. Estas experiencias y conocimientos tempranamente adquiridos en sus entornos familiares, con amistades o parejas se encuentran arraigados a sus maneras de despliegue y los sostienen en momentos de dificultad.

Un segundo aspecto para destacar de la dimensión de la historia de vida es la influencia de algunos de los docentes escolares y universitarios. Sus características, cómo se vinculaban con los estudiantes, el rigor disciplinar y las creencias que tenían sobre los alumnos aparecen en las narraciones como un modelo docente o una imagen de buen profesor en la cual encuentran inspiración para su propio quehacer profesional, y de alguna manera proporciona repertorios de despliegue que los docentes valoran. Todo lo anterior puede vincularse a lo que Connelly y Clandinin (1988) conceptualizan como conocimiento práctico personal, término que captura la idea que la experiencia pasada se encuentra en la práctica actual del maestro. El conocimiento práctico personal deriva y se entiende en términos de la historia experiencial de un individuo, en este sentido, se encuentra imbuido de todas las experiencias que componen a una persona (Clandinin, 2020). En efecto, es posible reconocer en este grupo de maestros un conjunto de convicciones que parecen tener un arraigo a sus experiencias personales, y que se expresan en sus formas de quehacer cotidiano y persistencia en las escuelas.

Ahora bien, otro aspecto interesante en los relatos es la orientación y compromiso con la equidad y justicia social que emerge en distintas etapas de la vida de los docentes, previo a convertirse en profesores o durante su formación, y que se mantiene consistentemente cuando narran el impacto de su labor en las escuelas en las cuales se desempeñan. En este ámbito, es interesante que dejan entrever cómo se fueron imaginando como buenos maestros y como ven en la docencia una forma de transformación de la sociedad. Hay alusiones a los lugares donde imaginaron trabajar, cómo serían como docentes y cómo no quieren ser. Adicionalmente, algunos de ellos se comprometieron en distintas actividades mientras se formaban como maestros. En estas primeras experiencias ejerciendo como profesores, destacan los vínculos generados con los estudiantes y como recuerdan la influencia de su

labor en esos alumnos. En este ámbito, los trabajos de Clandinin et al. (2014), Schaefer (2013) y Schaefer et al. (2011), entre otros, a partir de una conceptualización que llaman historias para vivir, que proporcionarían a los individuos una orientación o hilo narrativo para dar sentido a quiénes son y a su práctica, señalan que los profesores comienzan su carrera profesional encarnando historias para vivir y como parte de ellas, historias imaginadas de cómo serán como maestros. En el caso de estos profesores es posible distinguir esta línea argumental asociada a sus creencias sobre la educación y la docencia como una forma de impactar en la vida de los estudiantes y la sociedad que, de distintas maneras en cada una de sus historias, pareciera seguir resonando, sosteniendo y dando sentido a su labor profesional a lo largo de los años.

Adicionalmente, al avanzar en la historia de este grupo de docentes es relevante destacar el valor que otorgan a la formación profesional recibida. La mayoría menciona sentirse seguro a nivel disciplinar y pedagógico. En consonancia con los hallazgos de Freedman y Appleman (2009) que se adentraron en la comprensión de la retención de profesores en escuelas de alta pobreza, concluyendo que el contar con una preparación sustantiva y coordinada entre teoría y práctica permite una mejor adaptación inicial; en el caso de estos docentes la formación universitaria y, en especial, las experiencias de práctica con estudiantes se relevan como un hito clave en la trayectoria. La formación recibida otorga seguridad profesional, contando con claves teóricas para la formulación y puesta en práctica de la docencia, y una buena vinculación con los estudiantes durante las instancias curriculares de prácticas reforzó sentimientos de autoeficacia, sentido profesional y gusto por la profesión.

En efecto, al adentrarse en la dimensión evaluativa práctica se distingue que la relación con los alumnos es una temática de alta preponderancia en los relatos de todos los docentes. En este ámbito, investigaciones como las de Day y Gu (2010) y Harfitt (2015) relevan la importancia de las relaciones que los maestros establecen con los estudiantes al considerar permanecer o abandonar las escuelas. En este caso, la relación con los estudiantes no se encuentra exenta de complejidades y presenta matices en cada una de sus historias, sin embargo, es posible reconocer una trama argumental común, asociada a las experiencias con los alumnos, cuando se trata de comprender que mantiene a este grupo de profesores en sus escuelas. Los maestros refieren a una responsabilidad y compromiso que los vincula a los alumnos y que, en muchos casos, es preponderante frente a complejidades que se pueden suscitar en el entorno escolar. En consonancia con Zamora et al. (2018), es interesante que la relación con los alumnos se relata como posible no solo por características de los maestros, sino también por cualidades que destacan en los estudiantes, mencionan reiteradamente elementos como el respeto, el cariño, el reconocimiento de la labor que ellos realizan.

Adicionalmente, es relevante destacar que es a partir de una vinculación exitosa con los alumnos que los docentes comienzan a relatarse como necesarios, modelos, pilares, entre

otros, narraciones de como su labor tiene un potencial impacto en la vida de los estudiantes e incluso en la sociedad. En este sentido, parecen resurgir en estos relatos sus narrativas originales, vinculadas a sus motivaciones para ingresar a la docencia. Los profesores parecen estar vivenciando una docencia fuertemente anclada en ser un aporte concreto y palpable en la vida de los estudiantes, traspasada por un compromiso profundo con la formación integral y acompañamiento de cada uno de ellos. Por lo tanto, es posible establecer una relación muy clara entre elementos pertenecientes a la dimensión iterativa que se incorporan en las motivaciones actuales de los maestros, permitiendo la estabilidad y la persistencia en las escuelas. Este hallazgo es consistente con lo propuesto por Schaefer et al. (2020) en su investigación de intenciones de carrera con profesores novatos, en la cual relevan que las experiencias con los estudiantes sostenían lo que ellos han llamado las historias para vivir de los maestros, por lo tanto, se constituían como experiencias sustentadoras en la profesión.

Ahora bien, es interesante que, según Priestley et al. (2015) las condiciones culturales, estructurales-relacionales y materiales de las instituciones pueden ser facilitadores u obstaculizadores de las posibilidades, intenciones o alternativas que están considerando los docentes. En este ámbito, se reconocen en los relatos características de los contextos escolares que los docentes van componiendo en sus narraciones como protectoras y fortalecedoras de la labor cotidiana, y de la permanencia; y que se encuentran en línea con los hallazgos de investigación en el área (e.g. Ávalos et al., 2016; Buchanan et al., 2013; Schaefer et al., 2020; Zavelevsky et al., 2020). Es interesante que, aunque los componentes mencionados presentan énfasis diferenciados en las narraciones, es dable señalar que, las características relevadas del contexto escolar como favorecedoras de la permanencia admiten el despliegue de una docencia que es profundamente significativa para los maestros. Esta labor se relata sustentada en una comunidad alineada con el acompañamiento y formación de los estudiantes, en la cual se realzan características que van conformando un entorno favorecedor de la permanencia. Estas refieren a: libertad profesional, apoyo y orientación idóneos, un clima de diálogo y confianza, vinculaciones desde el amor y empatía, respeto y honestidad; y un respaldo colegiado que emerge proporcionando soporte en la inserción a las escuelas y durante momentos de tensión o dificultad. Es posible plantear que la expresión consistente y simultánea de algunas o varias de dichas condiciones se va componiendo narrativamente como un contexto protector y facilitador de la permanencia en las historias de los maestros.

Por otra parte, al adentrarse en la dimensión proyectiva vuelven a resonar en las narraciones el compromiso con la educación. Este es imaginado y proyectado de distintos modos; a partir de una renovación de los anhelos por mantenerse como docentes de aula escolar, siendo buenos profesores y emprendiendo desafíos de perfeccionamiento para mejorar sus prácticas en las escuelas. También, gestionando posibilidades de educación para

la comunidad, participando como formadores de profesores en el ámbito universitario, o impactando a nivel de políticas educativas. Es interesante que estos futuros imaginados parecen tener un arraigo en convicciones que emanaron en sus primeros relatos. Como se ha mencionado, los profesores reconocen en la educación una labor que puede tener un potencial impacto a nivel de los estudiantes, las escuelas, la comunidad y la sociedad. Esta trama argumental traspasó todas sus historias, de distintas formas y con variable hondura, y parece estar íntimamente ligada no solo a sus narraciones de permanencia en las instituciones, sino que arraigada a una comprensión de la educación que da sentido y permite proyectar su labor. Dicha comprensión se significa y resignifica en la medida que ellos pueden ser un aporte concreto en sus lugares de trabajo y en otros lugares imaginados, en los cuales la educación se cristaliza como posibilitadora y transformadora de personas o contextos.

En este punto, es relevante el hecho que la proyección en las escuelas puede estar limitada por falta de posibilidades de desarrollo profesional o un desajuste en las expectativas asociadas a las remuneraciones. Es posible entrever en sus relatos que, para mantener sus aspiraciones en educación, y en especial, su proyección en las escuelas es necesario proporcionar posibilidades de crecimiento y desarrollo, acompañadas de remuneraciones competitivas y acordes a las responsabilidades y trayectorias de los maestros. Es plausible pensar, y en línea con Gaete et al. (2017), que las condiciones actuales de precarización y baja valoración de la profesión docente en Chile son obstáculos y tensionadores concretos del sostenimiento de dichos futuros proyectados en las escuelas e inclusive en el sistema educativo.

Este estudio tuvo como propósito indagar en la experiencia de permanencia de profesores principiantes chilenos en escuelas con alto índice de vulnerabilidad. A partir de los hallazgos es posible proponer que para este grupo de docentes el sentido profesional y persistencia en las escuelas tiene un arraigo a la historia de vida, desde donde brotan conocimientos, significados y experiencias personales y profesionales, que se mantienen resonando y sustentando el quehacer cotidiano. Es preponderante el lugar que ocupa en las historias la relación que establecen con los estudiantes, ya que en ella se ven materializados anhelos profesionales y personales que renuevan y refrendan el posicionamiento que han dado en sus narraciones al quehacer educativo, a sus potencialidades y posibilidades. Ahora bien, el contexto escolar, la cultura, sus actores y vinculaciones pueden configurarse en los relatos como protectores y potenciadores de los empeños y proyecciones de los docentes; como también, pueden ser un obstáculo en los futuros imaginados por los maestros. En línea con las investigaciones del área que han adoptado miradas integrativas de la movilidad docentes (e.g. Clandinin et al., 2014; Zavelevsky et al., 2020), es posible identificar un tejido complejo de dimensiones del ámbito personal de los docentes que se hilan y entrelazan con los entornos cotidianos y sistémicos en los cuales se despliega la profesión, y que ha dejado

entrever la complejidad implicada en la comprensión de la permanencia en las escuelas. Es necesario seguir ahondando en fibras comunicantes entre las distintas dimensiones involucradas en la permanencia en las instituciones escolares, y en condiciones que promuevan, dinamicen y hagan prosperar las posibilidades de la profesión docente.

REFERENCIAS

- Ávalos, B., & 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>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166–171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2008). Who leaves? Teacher attrition and student achievement. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, (14022), 1-38. <https://doi.org/10.3386/w14022>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian journal of teacher education*, 38(3), 112–129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Carrasco, D., Godoy, M. I. y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quiénes 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.
- CIAE (2020). *Efectos de la legislación reciente sobre la matrícula en las carreras de Educación*. Santiago: Observatorio formación docente, Universidad de Chile. 13(105), 1-20.
- Clandinin, D.J., Schaefer, L., & Downey, C. A. (2014). *Narrative conceptions of knowledge: towards understanding teacher attrition*. London: Emerald Publishing Ltd.
- Clandinin, D.J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., Mckenzie-Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Clandinin, D. J. (2020). Studying Personal Practical Knowledge en Taylor & Francis Group (Ed.), *Journeys in Narrative Inquiry. The Selected Works of D. Jean Clandinin* (pp.21-37). London: Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers' College.
- CPEIP (2017). *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *New lives of teachers*. London: Routledge.
- 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>
- Dolton, P., & Newson, D. (2003). The relationship between teacher turnover and school performance. *London Review of Education*, 1(2), 131-140. <https://doi.org/10.1080/1474846032000098509>
- Freedman, S. W. & Appleman, D. (2009). “In It for the long haul”: how teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932333>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). México: McGraw Hill Education.
- OECD (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: what does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38), 1-47. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>

- Schaefer, L., & Clandinin, D. J. (2011). Stories of being sustained: a narrative inquiry into the experiences of two beginning teachers. *Learning Landscapes*, 4(2), 275-295. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.400>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(3), 260-271. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Schaefer, L., Hennig, L., & Clandinin, D. J. (2020). Intentions of early career teachers: should we stay or should we go now? *Teaching Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1730317>
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do. *Teachers College Record Volume*, 117(3), 1-36.
- 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*, Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Zamora, G., Meza, M. y Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 46(160), 29-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58607>
- Zavelevsky, E., & Shapira-Lishchinsky, O. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>

III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

3.1. Síntesis de resultados

El primer artículo de este compendio se abocó al estudio de la literatura empírica desarrollada en los últimos 20 años en el área de la movilidad de docentes principiantes. La selección y análisis de los artículos que fueron parte de dicha revisión permitió reafirmar dos grandes categorías para agrupar los hallazgos, factores a nivel contextual y factores a nivel personal, las cuales ya habían sido detectadas en revisiones sistemáticas anteriores (Schaefer et al., 2012). Adicionalmente, se propusieron tres subtemas para cada una de las categorías principales. Para la categoría de factores a nivel contextual se plantearon los siguientes: gestión escolar; condiciones laborales pecuniarias y no pecuniarias; y oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración. Por otra parte, para la categoría de factores a nivel personal se propusieron los siguientes: relación del docente con los estudiantes, percepción de autoeficacia y vivencia de eventos positivos; resiliencia del maestro, manejo de la carga laboral y perseverancia; y formación inicial docente.

Esta revisión permitió posicionar la investigación dentro del área de estudio de la movilidad docente, al considerar los hallazgos y avances de ésta, pero también detectando espacios posibles para delimitar la contribución que la presente investigación podía generar. En efecto, fue posible reconocer un énfasis de la investigación en el estudio de factores a nivel contextual. En particular, aquellos abocados a caracterizar las condiciones laborales de los maestros. Asimismo, se reconoce que los factores contextuales en su mayoría han sido estudiados sin necesariamente atender a la influencia que los factores a nivel personal pueden tener como moduladores de las distintas trayectorias profesionales. Por lo tanto, los factores contextuales son presentados como un escenario donde los factores personales no tendrían mayor injerencia, sin embargo, frente a un mismo contexto hay docentes que abandonan y/o rotan y otros que permanecen, lo que habla de algún tipo de interacción entre dichos factores. Por otra parte, y a pesar de la preponderancia sobre el estudio de factores a nivel contextual, se ha otorgado menor atención en profundizar en el ambiente escolar y de la escuela como una unidad organizativa compleja, la cual puede constituirse como potenciadora o obstaculizadora del quehacer de los docentes.

Ahora bien, estos hallazgos más los propuestos por Vagi et al. (2016) relativos a la falta de una teoría comprensiva para el entendimiento profundo del fenómeno de la movilidad docente, permitieron proponer una fase de investigación dedicada al estudio en profundidad de las trayectorias de un grupo de docentes principiantes. Particularmente, se propuso el uso

de un enfoque teórico que permite considerar las características individuales de los maestros, relativas a su historia de vida y experiencias profesionales, así como la interacción con las condiciones estructurales, relacionales y discursivas que caracterizan el contexto en el que ocurre el despliegue docente de forma cotidiana, y finalmente, las proyecciones en la profesión docente en el corto y largo plazo. La consideración de todas estas dimensiones de manera conjunta se considera un aporte al área de estudio al otorgar profundidad e integración a la comprensión de las trayectorias profesionales.

Por otra parte, en el segundo artículo se propone caracterizar la movilidad docente en Chile de manera general. Esto contempló el seguimiento, por 11 años, a la cohorte de profesores de 2007 a 2018, y de este modo identificar características especialmente críticas para la movilidad a nivel nacional y enfocar el trabajo de profundización en una submuestra con dichas características. Este artículo propuso una aproximación organizacional - *organizational factor framework*- con la finalidad de incorporar conjuntamente variables relativas a características de los maestros, condiciones laborales y características de las escuelas en las que trabajan. De este modo, se propuso avanzar hacia un análisis que considere la organización educativa como una unidad compleja, la cual es preciso caracterizar desde una diversidad de variables.

Los resultados de este artículo permitieron determinar características a nivel individual y contextual que se encuentran relacionadas a una mayor probabilidad de rotación a nivel nacional. Estas características son: docentes jóvenes, hombres, que se desempeñan en escuelas con un índice de vulnerabilidad igual o superior al 70,5%, maestros que no cuentan con contrato indefinido y profesores que se desempeñan en escuelas rurales. También, se determinó que las chances de rotación aumentan aproximadamente hasta un 61% entre la escuela de más bajo riesgo y la escuela de mayor riesgo. Por lo tanto, es preciso considerar en próximos estudios que los ambientes escolares constituyen una dimensión que no puede ignorarse en la comprensión de las trayectorias profesionales de los docentes, y que para una mejor comprensión de la movilidad docente será necesario ahondar en las características particulares de las organizaciones educativas.

Ahora bien, en consideración de los hallazgos de los artículos 1 y 2, se propuso un estudio biográfico narrativo, que indaga de forma profunda en las trayectorias profesionales de un grupo de docente nóveles que han permanecido por al menos tres años consecutivos en escuelas chilenas que presentan altos índices de vulnerabilidad escolar. De este estudio se desprenden los artículos 3 y 4, cuyos resultados se sistematizan a continuación.

El artículo 3, profundizó en la biografía profesional de dos docentes, Andrea e Ignacio, quienes se iniciaron como profesores y habían permanecido en una misma escuela vulnerable durante cinco años consecutivos al momento de recabar los datos de esta investigación. A partir de sus narraciones fue posible comenzar a delinear la influencia de distintas dimensiones en sus trayectorias profesionales. En efecto, se reconoce en la práctica en sus escuelas la influencia de la dimensión iterativa. Particularmente, formas de despliegue aprendidas en sus entornos personales o familiares que los ayudan a adaptarse y proseguir en las instituciones. También, es posible identificar un vínculo entre las experiencias en las prácticas profesionales durante la formación y sus elecciones por la docencia en escuelas que ellos caracterizan como de mayor necesidad. Particularmente, las primeras experiencias con estudiantes reafirmaron un gusto por la profesión y posicionaron la labor docente con un potencial transformador de la vida de los estudiantes. Con todo, pareciera que estas experiencias previas los animan a involucrarse laboralmente en entornos que ellos consideran es en donde “más los necesitan”.

Además, fue posible reconocer elementos de la dimensión evaluativa práctica. Particularmente, características de la organización escolar que favorecen o tensionan la permanencia de los docentes. El apoyo de los equipos de gestión y de los pares en el ingreso a las escuelas es relevado como clave. En especial, es plausible proponer que en sus escuelas se ha logrado una visión compartida, en la cual se declaran altas expectativas para los estudiantes y existe una comunidad alineada y coordinada bajo este propósito. Lo anterior, otorga sentido y sostiene un anhelo profesional de Andrea e Ignacio, en el cual ellos se consideran actores claves en la formación integral de los estudiantes. Por lo tanto, sus comunidades se conforman como colaboradoras y posibilitadoras en el cumplimiento de este propósito profesional. En efecto, los momentos en los cuales no existe una alineación con las ideas de los equipos de gestión o no se cuenta con apoyo de la comunidad educativa son narrados como episodios de discontinuidad en la decisión de permanecer; momentos de tensión que se establecen como un obstáculo en los empeños y proyecciones que tienen los docentes de su labor profesional.

Adicionalmente, los docentes mencionan tener claridad de los roles que deben cumplir y contar con libertad profesional para priorizar labores y ajustar los procesos de enseñanza aprendizaje. Estas posibilidades son altamente valoradas. Andrea valora la libertad profesional con reglas y roles claros, relata sentirse cómoda y poder trabajar “a su manera”. En el caso de Ignacio, aunque reconoce que cumplir con una variedad muy amplia de roles en la escuela a veces puede resultar agobiante, narra como el respaldo del equipo de gestión y de colegas que confían en su trabajo y criterio profesional, le permiten sentirse con la

libertad de priorizar y modificar lo que sea necesario para el adecuado avance de sus estudiantes en distintas facetas. En suma, es plausible pensar que esta libertad y respaldo les posibilita un quehacer docente anclado a sus aspiraciones, el cual se encuentra alineado con la comunidad escolar, y por lo mismo, es un contexto que los anima a persistir, que los sostiene y alienta profesionalmente.

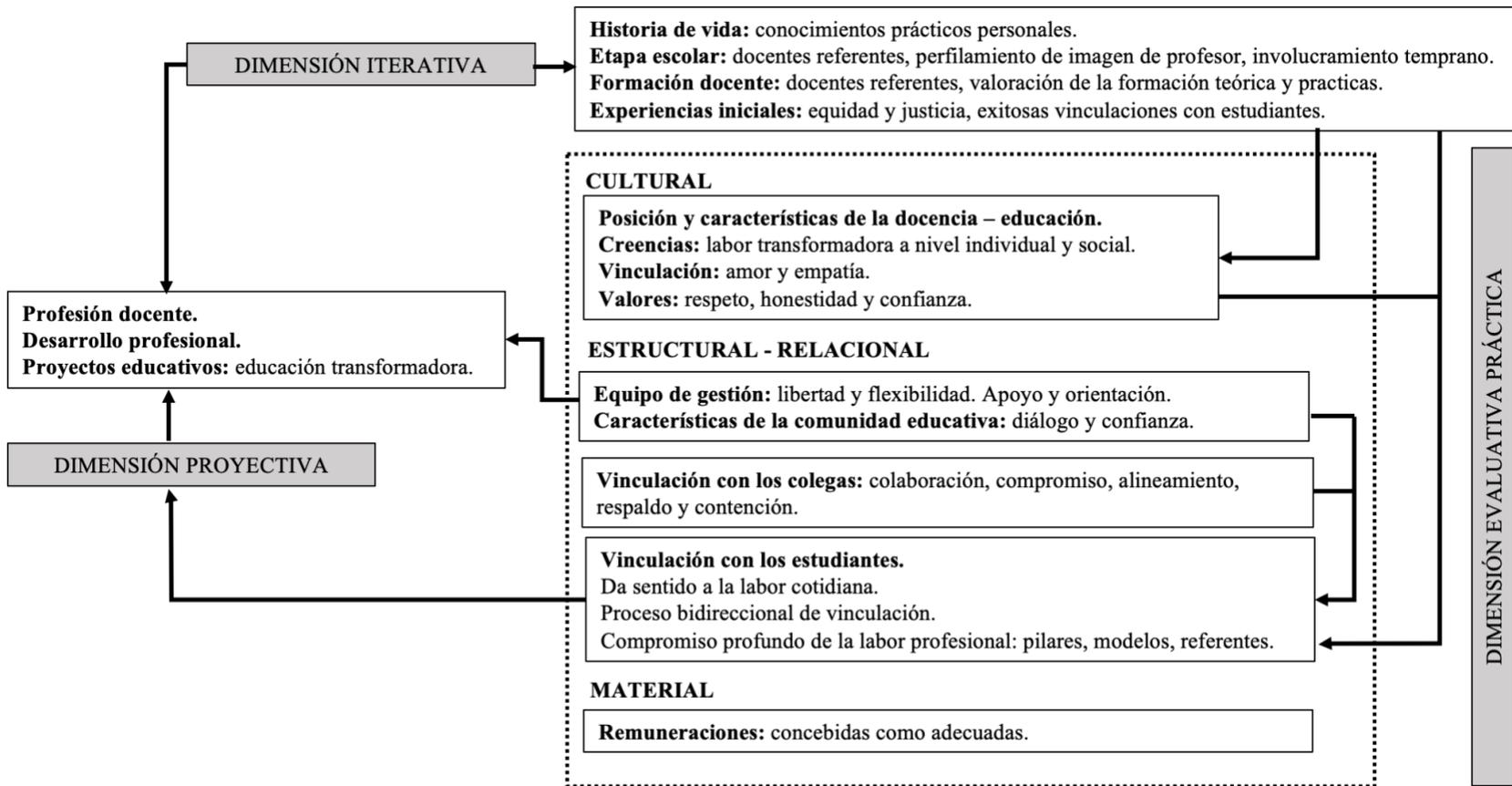
También, destaca la importancia de las relaciones, en especial el vínculo que los docentes establecen con los estudiantes. Este vínculo se relata como una construcción que requirió tiempo y trabajo, en la cual es necesario el apoyo de la comunidad. Ahora bien, la vinculación exitosa con los alumnos permite a los docentes desplegar una labor que consideran tiene sentido, y es relatada como fundamento al referir a la permanencia en momentos difíciles. Ambos profesores narran vivencias de alta incertidumbre sobre su proyección en las escuelas y mencionan haberse mantenido por esta relación establecida, desde la cual emana una responsabilidad y sentido profesional muy hondo.

Finalmente, al profundizar en la dimensión proyectiva, es interesante destacar que sus aspiraciones a corto y largo plazo vuelven a relevar elementos que son parte de sus historias de vida. En efecto, ambos se conciben como profesores de aula en el largo plazo. En el caso de Andrea su narración vuelve a poner foco en que la permanencia se relaciona con un sentido profesional y con una pasión por su trabajo, particularmente, desvincula a los estudiantes de las posibilidades de abandonar, por el contrario, si eso ocurriese sitúa la posibilidad en el sistema educativo. Por lo tanto, se observa muy claramente un relato profesional anclado a experiencias de vida, que la llevan a buscar y desarrollar una docencia que ella concibe como transformadora y potenciadora de las posibilidades de sus estudiantes, lo que le permite realizarse profesionalmente. De manera adicional, en el caso de Ignacio, él proyecta anhelos de un impacto mayor a través de su quehacer profesional, el cual tenga el potencial de abarcar a toda una comunidad.

Por último, en el artículo 4 de esta investigación se procede con un análisis transversal de las narraciones de los nueve docentes que fueron parte de la fase de profundización de este estudio. Dicho análisis permitió el reconocimiento de cuatro temáticas centrales relativas a las trayectorias profesionales de los docentes; estas son: (1) historia de vida: encontrando el origen del sostenimiento y sentido profesional; (2) el vínculo con los estudiantes como raíz de la permanencia; (3) la composición de un contexto escolar como protector y facilitador de la labor docente; y (4) futuros imaginados en educación: propósitos y posibilidades de proyección.

La primera temática ahonda en características de la historia familiar y personal de los docentes, de la etapa escolar y la formación universitaria, de experiencias laborales o voluntariados en distintos contextos y la influencia de algunos modelos docentes. De este modo, se van interrelacionando elementos de la historia de vida personal y profesional de los docentes que se encontrarían a la base de sus trayectorias profesionales. En la segunda temática se profundiza en el establecimiento de una relación con los estudiantes, se relatan las tensiones y logros en esta vinculación, cuáles son las características de los docentes y los alumnos que facilitan este proceso, y la importancia manifestada en el establecimiento de una relación positiva entre profesores y estudiantes para la permanencia en las escuelas y la profesión. La tercera temática ahonda en las características narradas por los maestros relativas al contexto de despliegue de la profesión. Surgen como relevantes características de los equipos de gestión, de la comunidad y cultura escolar en su conjunto y de los equipos de trabajo, dichas características van componiendo narrativamente entornos protectores y facilitadores del despliegue de los docentes en sus comunidades educativas. Finalmente, la última temática desarrolla las aspiraciones y proyecciones de este grupo de maestros. Es interesante que se visualizan como docentes en el largo plazo y que sus proyectos en educación se vinculan a sus primeras narrativas. La visión de la educación y del quehacer docente que relatan, aparece no solo en su elección de las escuelas y en la experiencia de permanencia, sino que también se conforma como un hilo narrativo que sostiene sus anhelos futuros.

En síntesis y retomando conjuntamente los hallazgos presentados en los artículos 3 y 4, es posible proponer vinculaciones entre las distintas dimensiones que se incorporaron para el análisis de la permanencia en las escuelas. Una síntesis de las principales relaciones puede observarse en la Figura 3.1.



Nota: las flechas indican las principales vinculaciones dentro o entre dimensiones. No implican relaciones de causalidad o dependencia.

Figura 3.1. Síntesis de dimensiones estudiadas y principales relaciones establecidas.

En suma, fue posible develar vinculaciones entre las dimensiones en estudio a partir de las narraciones de los docentes participantes. Es importante mencionar que las dimensiones del pasado (iterativa), presente (evaluativa-práctica) y futuro (proyectiva) se interpretaron de manera fluida, con la finalidad de capturar la naturaleza relacional que existía entre ellas y que se fue develando a partir de los análisis de las narraciones de los docentes. De este modo se incorporaron elementos de la dimensión iterativa o del pasado de los profesores en las interpretaciones de sus acciones presentes y sus proyecciones futuras. Del mismo modo, se buscó incorporar la influencia de las proyecciones futuras en las posibilidades actuales de permanencia en las escuelas. Lo anterior, permitió proponer hilos narrativos que traspasan toda la historia de vida relatada por los docentes, y desde los cuales parece sustentarse una búsqueda o encuentro, ingreso y permanencia en escuelas en las cuales los maestros se relatan necesarios, y en donde existe un sustento de una comunidad que en mayor o menor medida tiene objetivos educativos acordes a los de este grupo de maestros.

En primer lugar, resultan relevantes una serie de conocimientos prácticos personales que aparecen en las narraciones cooperando y apoyando el despliegue cotidiano de los docentes. Dichos conocimientos tienen un enraizamiento en experiencias familiares y personales que son parte de las historias experienciales de los docentes y se expresan en sus formas de quehacer en las escuelas. Dentro de estas formas de despliegue destacan características como: responsabilidad, esfuerzo, flexibilidad y persistencia. En línea con estos hallazgos, se encuentran aquellos que han propuesto que características como una disposición al trabajo arduo y la persistencia (Freedman & Appleman, 2009), una ética de trabajo fuerte y perseverante (Tricarico, Jacobs & Yendol-hoppey, 2014) se encontrarían asociados a una mayor permanencia. Particularmente, en el caso de estos docentes se compone narrativamente una historia de vida que se caracteriza por poseer elementos reconocidos como útiles por los profesores para el despliegue y sostenimiento en las escuelas. Retomando las palabras de una profesora:

“Le debo mucho, la perseverancia, la constancia, el cariño al trabajo, mi papá cuando habla de su trabajo se le llena el pecho de orgullo. Esa perseverancia, esas ganas de hacerlo bien, de que si tienes gente a cargo darlo todo por esa gente, es de mi papá” (Carolina).

Adicionalmente, se releva la formación inicial docente. Los profesores mencionan sentirse seguros a nivel disciplinar y pedagógico, y realzan especialmente las experiencias de práctica durante la formación, en las cuales lograron una vinculación exitosa con los estudiantes, reafirmando sentimientos de autoeficacia, sentido profesional y gusto por la

profesión. Además, destacan la influencia de docentes que proporcionan una imagen de buen profesor en la cual encuentran inspiración para su propio trabajo.

En síntesis, fue posible visualizar en sus relatos que las características que emanan de sus historias de vida y formación inicial se encuentran arraigados a sus maneras de despliegue, brotan como elementos importantes que les permiten sentirse seguros en su quehacer profesional, contar con repertorios de acción y sostenerse en momentos de dificultad.

En segundo lugar, se reconoce un vínculo entre la orientación y compromiso con la equidad y justicia social que manifiestan los profesores, y sus elecciones por desempeñarse como docentes en sus escuelas. Esta orientación y compromiso social surge en distintas etapas de la vida de los maestros, en algunos de ellos muy tempranamente, y se mantiene sustentando sus relatos actuales de sentido profesional y permanencia. En efecto, la relación que los docentes entablan con los estudiantes es una temática preponderante en todos los relatos. Particularmente, los profesores refieren una responsabilidad y compromiso que fueron construyendo con los alumnos que los mantiene en las escuelas. En esta relación se cristaliza el posicionamiento que estos docentes han otorgado a la labor educativa como posibilitadora de transformaciones de contextos y personas. Dicha narración se encuentra en línea con trabajos del área que han relevado la importancia de la relación que establecen los docentes con los estudiantes y cómo esta se ve asociada a la permanencia en las escuelas. Particularmente, una profunda valoración de la enseñanza (Harfitt, 2015), un sentido de misión en la profesión (Freedman et al., 2009) y un compromiso profesional y emocional con los estudiantes (Ávalos et al., 2016) al percibir que la labor que desarrollan es un aporte para los alumnos y la sociedad (Wang & Fwu, 2014) se han documentado como favorecedoras de las posibilidades de permanencia en las escuelas.

No obstante, este trabajo avanza en esta idea, al proponer que esta vinculación ocurre como un proceso gradual y bidireccional, en el cual los docentes reconocen características personales que les posibilitaron la vinculación, tales como: la necesidad de ser transparentes, de convertirse en líderes dentro de sus salas de clases, de mantener una actitud de escucha a las necesidades de los estudiantes y generar un espacio de acogida y comunidad. Del mismo modo, reconocen características de los estudiantes que facilitaron el proceso, tales como: el respeto y reconocimiento por la labor docente, y el cariño. Adicionalmente, es posible proponer que es a partir del surgimiento de este vínculo que se hace factible el establecimiento de un compromiso profundo, a partir del cual los profesores explicitan altas expectativas de los alumnos y reconocen en su labor un potencial de formación académica y personal que puede impactar en las trayectorias de los estudiantes.

En concreto, es factible proponer que el compromiso narrado por los docentes es un tipo de empeño particular que se encuentra mediado por la percepción de que ellos son especialmente necesarios en este tipo de escuelas y que su trabajo adquiere una mayor relevancia en entornos que caracterizan cómo de mayor vulnerabilidad y necesidad, retomando las esclarecedoras palabras de dos de ellos:

“Siento que yo contribuyo, hubo mucho tiempo donde yo pensaba que podría trabajar, quizás, en un colegio de recursos más elevados, donde a la larga tu trabajo es solo un trabajo [...] pero uno siempre tiene esa sensación de que acá te necesitan, de que tú alegras a veces a los niños, de que ellos confían en ti, de que a veces ellos también hacen todo por ti [...]. A veces tú eres la razón para que ese niño se levante, eres la razón para que ese niño sonría, porque en su casa o en su vida cotidiana nadie más le sonrío, le dice que es bueno, que hace las cosas bien, que es valioso” (Camila).

“Debe ser algo así como un acto de justicia, de justicia social. Uno sabe que en colegios vulnerables hay más necesidades que en otro lado. He tenido esas reflexiones y he llegado al punto en que tengo que hacerlo” (Ignacio).

Ahora bien, esta vinculación que parece estar a la base de la permanencia no ocurre de manera aislada, sino que es facilitada por los contextos y personas que componen las escuelas en las que se desempeñan los docentes. En este ámbito, surge una composición narrativa de los entornos escolares que es clave para comprender cómo el contexto y la cultura escolar se encuentran resguardando aspiraciones profesionales y proyecciones de los docentes. Los contextos escolares se narran como entornos alineados con los objetivos profesionales de los maestros, por lo tanto, son comunidades escolares que, de diversas maneras y con diferente alcance, permiten un despliegue profesional que es profundamente significativo para los docentes y que sustenta las posibilidades de permanencia en las escuelas. En este sentido, en los relatos se reconoce una composición narrativa que va configurando los entornos como protectores y fortalecedoras de la labor cotidiana, y de la permanencia; y que se encuentran en línea con los hallazgos de investigación en el área (e.g. Ávalos et al., 2016; Buchanan et al., 2013; Schaefer, Hennig & Clandinin, 2020; Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020). Este trabajo avanza al proponer que las características relevadas del contexto escolar lo que habilitan es el despliegue de una labor docente que es profundamente significativa para los maestros y que se vincula a sus anhelos, por lo cual, es admisible plantear que la expresión consistente y simultánea de algunas o varias de las condiciones relevadas en los relatos brinda sustento al despliegue y permanencia de los profesores al proporcionar un contexto que posibilita y protege el desarrollo de sus aspiraciones profesionales.

Finalmente, al ahondar en las proyecciones de los docentes en las escuelas, es interesante observar cómo esta dimensión se encuentra íntimamente relacionada con las anteriores. Particularmente, las proyecciones de estos docentes se sustentan en anhelos profesionales que surgieron muy tempranamente en sus relatos de historia de vida y de permanencia en contextos en los cuales ellos se caracterizan como necesarios. En este sentido, sus proyecciones surgen y se sostienen en una historia experiencial personal y profesional que les permite seguir imaginando lugares y personas en los cuales su labor seguirá teniendo un impacto significativo.

3.2. Discusión y conclusiones

La investigación internacional y nacional en torno a la movilidad docente ha propuesto una serie de factores que se encuentran relacionados con las distintas trayectorias de los profesores. Meta-análisis, revisiones narrativas y revisiones sistemáticas de la literatura desarrolladas desde hace más de una década han permitido ir caracterizando y sistematizando la evidencia que presenta esta área de investigación (e.g. Borman et al., 2008; Díaz, 2021a; Guarino, Santibañez & Daley, 2006; Nguyen et al., 2020; Schaefer et al., 2012). Estos hallazgos posibilitan señalar que en las trayectorias profesionales de los maestros interactúan diversos factores a nivel contextual y personal que se ven implicados en la permanencia en las escuelas, en la rotación entre instituciones y en el abandono del sistema escolar. Particularmente, la revisión sistemática desarrollada como parte de este trabajo permitió constatar el énfasis que la investigación relativa a la movilidad de docentes novatos ha otorgado a factores a nivel contextual, y en especial, a las condiciones de despliegue de la profesión docente. En este ámbito, se evidencia como un amplio volumen de investigación se ha centrado en las condiciones laborales, tales como: los salarios y beneficios complementarios, la proporción de horas lectivas y no lectivas, las condiciones contractuales, los recursos materiales, estructurales y de seguridad de las escuelas, la carga de trabajo, las características del alumnado, entre otros. También, a nivel contextual se ha dado énfasis a la importancia del liderazgo de los equipos de gestión y a las oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración que otorgan las escuelas a los profesores (Díaz, 2021a).

A pesar del valioso aporte que estas investigaciones significan para la comprensión de la movilidad docente, en base a la revisión de la literatura realizada como parte de este trabajo, fue posible proponer la necesidad de una integración mayor de factores contextuales y personales en dos niveles. En primer lugar, una comprensión de los contextos escolares como una unidad organizativa. Por lo tanto, avanzar hacia una mirada unificada de las instituciones y de la forma en que se componen los ambientes escolares, con la finalidad de caracterizar

de manera ampliada entornos que podrías constituirse como de riesgo o protectores en las distintas trayectorias docentes. En segundo lugar, una caracterización más extensa de cómo ocurren las interacciones entre las características de los docentes y los contextos institucionales, apuntando a una comprensión multidimensional y unificadora de los componentes que se vinculan en las trayectorias profesionales de los profesores (Díaz, 2021a). Es interesante señalar que en línea con los hallazgos de la revisión de literatura, el reciente meta-análisis sobre rotación docente de Nguyen et al. (2020) propone un marco conceptual que incluye factores a nivel personal, escolares y externos a la escuela o políticos que se relacionan con la rotación de los profesores. Es sugerente que dicho trabajo reconoce como una innovación emergente en la literatura del área la vinculación existente entre los factores personales y escolares, y asimismo, como dichos factores se ven influidos por las condiciones políticas externas. Por lo tanto, seguir avanzando con investigación integrada y multidimensional parece ser un camino prometedor y fructífero para esta área de investigación.

Posteriormente, este trabajo ahondó en el estudio de la evolución de las trayectorias docentes a nivel nacional y la determinación de características claves relacionadas a mayores probabilidades de rotación y abandono de las escuelas chilenas. Los hallazgos de dicho trabajo se suman a evidencia valiosa que en los últimos años se ha desarrollado a nivel nacional (e.g. Ávalos et al., 2016; Carrasco et al., 2018; Gaete et al., 2017; Zamora et al., 2018). En efecto, los resultados del segundo artículo de este compendio permitieron evidenciar con datos longitudinales a nivel nacional que los ambientes escolares constituyen una dimensión que no puede ignorarse en la comprensión de las trayectorias profesionales de los docentes. En concreto, y en concordancia con los hallazgos de la revisión de la literatura realizada como parte de este trabajo, es preciso considerar el contexto en el cual se desempeñan los maestros de manera integrada y en sus múltiples aristas y complejidades para una mejor comprensión de la movilidad de los maestros. Un avance en este ámbito lo constituye el trabajo realizado por Díaz (2021c en prensa) que caracteriza en profundidad como se componen narrativamente contextos escolares protectores y facilitadores de la labor docente para un grupo de maestros principiantes que se desempeñan en escuelas con alto índice de vulnerabilidad. Otra aproximación reciente en este ámbito es el trabajo desarrollado en Israel por Zavelevsky et al. (2020) quienes proponen un modelo para aproximarse a la comprensión de una cultura escolar ecológica en el contexto de la retención de los maestros novatos. Es interesante que estos trabajos han indagado en la comprensión de entornos escolares examinando simultáneamente un conjunto de dimensiones que podrían verse implicadas en el fenómeno de la movilidad. En este sentido, es preciso seguir profundizando en las características que presentan los contextos escolares, que les permiten constituirse

como entornos protectores y potenciadores de los empeños de los docentes y las comunidades en su conjunto, y que se vinculan con una mayor permanencia en las escuelas en condiciones de bienestar y progreso profesional.

Adicionalmente, el trabajo en el segundo artículo de este compendio permitió la determinación de un grupo de características que se encuentran vinculadas a un mayor chance de rotación a nivel nacional, a saber: docentes hombres, que se desempeñan en escuelas con altos índices de vulnerabilidad, que no cuentan con contrato indefinido; profesores jóvenes y maestros que se desenvuelven en zonas rurales. La consideración de estas características en futuros trabajos del área constituye un valioso insumo para priorizar investigaciones que se ocupen de profundizar en los motivos por los cuales estos docentes se trasladan de escuela con mayor frecuencia o abandonan tempranamente la profesión. En este ámbito, estos hallazgos deberían ser considerados como una línea base sobre la cual poder generar comparaciones a la luz de las modificaciones que introduce la ley 20.903²⁴ desde el año 2016 y que podría modificar las condiciones en las cuales los docentes toman decisiones relacionadas a su profesión. En este sentido, será relevante ahondar en cómo la puesta en acto²⁵ de la ley ha impactado en los grupos de mayor rotación y abandono, y cómo se ve reflejada en el quehacer docente cotidiano y en su bienestar. A este respecto, un trabajo reciente de Carrasco, Escribano, Torres-Iribarra, Riveros y Valencia (2020) estima los efectos esperados de la ley sobre las vidas medias o medianas de duración de los docentes²⁶, proyectando como efecto de la ley una mayor duración de los profesores en escuelas vulnerables. Particularmente, en escuelas con índices de vulnerabilidad de 80% o más proponen un alza en la permanencia promedio desde 2,2 años previo a la ley a 2,9 años. Por lo tanto, será interesante seguir indagando en los efectos de esta ley en las trayectorias profesionales de los docentes y, especialmente, profundizar en los motivos que se encontrarías asociados a este posible aumento en la permanencia.

Por otra parte, los hallazgos del artículo 3 y 4 de este compendio permitieron caracterizar de manera profunda las trayectorias profesionales de un grupo de nueve docentes principiantes. En este ámbito, es relevante mencionar que para el trabajo en estos dos artículos se planteó una aproximación a la comprensión de la permanencia utilizando un

²⁴ La descripción de esta ley se presenta en la página 9 de este compendio.

²⁵ La puesta en acto o *enactment*, refiere a la comprensión que el diseño de una política no culmina en un momento legislativo de promulgación de una ley, sino que es preciso considerar las interpretaciones y reinterpretaciones en los contextos particulares en los cuales se pone en acción (Ball, 1994).

²⁶ Refiere a la identificación del punto medio en el que el 50% de los docentes ha rotado y el otro 50% permanece en la misma escuela (Singer & Willett, 2003).

enfoque integrativo. Particularmente, se propuso el enfoque ecológico de la agencia docente (Priestley et al., 2015) el cual tiene como principal característica el definir la agencia no como una capacidad individual, sino como el resultado de la interacción de capacidades individuales y condiciones contextuales. En efecto, se indagó en todas las dimensiones propuestas por dicho enfoque, esto es: en las experiencias pasadas familiares, personales, de formación y en las primeras experiencias profesionales de los docentes; también, en sus proyecciones y aspiraciones futuras a corto y largo plazo; además, se puso especial atención en la comprensión de la agencia que se promulga en situaciones del quehacer cotidiano y cómo esta se ve respaldada o restringida por recursos relacionales y materiales disponibles para los profesores (Priestley et al., 2015). De modo complementario, la aproximación biográfica narrativa utilizada en ambos artículos permitió indagar en las dimensiones propuestas, explorando en las experiencias vividas y en las perspectivas de los maestros con respecto a sus historias pasadas, su quehacer actual y sus proyecciones futuras. En este sentido, es importante resaltar que la adhesión al enfoque ecológico de la agencia docente y a una metodología narrativa permitió el reconocimiento de hilos narrativos²⁷ que vinculan las distintas dimensiones en estudio, por lo tanto, permitió avanzar desde una mirada de factores a una que considera un tejido complejo de dimensiones del ámbito personal de los maestros que se encuentran entrelazadas con los contextos locales, relacionales y sistémicos en los cuales se despliega la profesión docente (Díaz, 2021b; Díaz, 2021c en prensa).

En concreto, se reconoce en las historias un grupo de temáticas que sintetizan dimensiones clave en la comprensión de la permanencia. En efecto, es posible proponer que los conocimientos prácticos personales de los docentes se constituyen como dispositivos valiosos para momentos difíciles durante la inserción y trayectoria profesional. Es interesante que autores como Schaefer, Downey y Clandinin (2014) proponen que este tipo de conocimiento, encarnado en los individuos, permite a las personas crear una coherencia narrativa en sus paisajes de conocimiento personal y profesional²⁸. En palabras de los autores *“los entendemos [a los maestros que permanecen] como tratando de echar raíces que se conecten con su conocimiento personal, que está por debajo del conocimiento profesional pero que alberga las historias que los sustentan”* (p. 203). Es interesante que es posible encontrar en las historias tramas que van dando sustento a cómo se narran los docentes, su

²⁷ Se recoge la conceptualización de narrativa propuesta por Clandinin y Connelly (2000). Por lo tanto, se considera para la composición narrativa la incorporación de temporalidad, atendiendo a los eventos en su transición en el tiempo; como también profundizando en las condiciones personales y sociales de los docentes; así como en los entornos institucionales y sistémicos de la profesión.

²⁸ Los autores utilizan la metáfora de paisaje para referirse a una comprensión que involucra una amplia variedad de relaciones, lugares y eventos personales y profesionales.

labor y cómo la proyectan. En este ámbito, diferentes argumentos relacionados a experiencias familiares y personales, escolares y de formación universitaria van dando forma a la experiencia de este grupo de docentes y a sus historias de permanencia.

Adicionalmente, un hallazgo llamativo de este trabajo es la composición narrativa de un compromiso ético con la labor docente y cómo este mantiene a los maestros vinculados a las escuelas, y en especial, a los estudiantes. Los profesores refieren un sentido de justicia y equidad educativa que se mantiene consistentemente en sus narraciones al mencionar el impacto de su labor profesional y el sentido de mantenerse en las instituciones. Asimismo, es interesante cómo los maestros relatan una responsabilidad y compromiso que los vincula a los alumnos y que, en muchos casos, es preponderante frente a complejidades que se pueden suscitar en el entorno escolar. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con los resultados presentados por Órdenes (2019), que profundiza en el compromiso de profesores chilenos con estudiantes en condiciones de adversidad socioeconómica. El autor describe un tipo de compromiso docente caracterizado por el establecimiento de una fuerte conexión empática con los estudiantes, presentar altas expectativas de los alumnos y rehusar culpabilizarlos del fracaso, características concordantes con las visualizadas en el desarrollo de esta tesis y que se encontrarían profundamente vinculadas a la persistencia en las escuelas (Díaz, 2021b; Díaz, 2021c en prensa).

No obstante, es muy sugerente que otros tipos de compromiso reconocidos por Órdenes (2019) no se visualiza en el presente trabajo, a pesar de haber trabajado en escuelas y con docentes de similares características a nivel nacional. El autor también reconoce un grupo de docentes cuyo compromiso lo denomina alienado, quienes perciben las necesidades de los estudiantes como inmanejables, lo que se vincularía a una experiencia laboral docente intolerable. Asimismo, existiría un grupo de profesores con un compromiso restringido, quienes muestran receptividad a las necesidades de los estudiantes, pero establecen límites al percibir que los alumnos son irrespetuosos, demasiado demandantes en cuanto al comportamiento o caracterizados como insalvables. Lo anterior, probablemente se relaciona con que este trabajo se enfocó en un grupo de maestros que han superado el promedio de permanencia de los docentes que se desempeñan en escuelas vulnerables, mostrando un compromiso profundo con la labor que desarrollan y una alta persistencia ante las adversidades. Con todo, sería interesante seguir indagando en la relación existente entre la vulnerabilidad de la escuela y las percepciones manifestadas por los docentes en cuanto a la relevancia de su labor en estos contextos particulares. Más aún considerando que existe evidencia que señala que los profesores que se desempeñan en contextos de mayor vulnerabilidad enfrentan dificultades que requieren de un compromiso distinto a los

asumidos por el general de los profesores (Mintrop & Órdenes, 2017); el cual, según los hallazgos de este trabajo, se encontraría fuertemente vinculado a una comprensión de la educación como posibilitadora y transformadora de personas o contextos, y a un sentido de equidad y justicia social que se significa y resignifica en la medida que los docentes reconocen en su labor un aporte concreto para sus comunidades educativas, y en especial, para el desarrollo integral de los estudiantes.

Ahora bien, este compromiso profesional se despliega en contextos que se componen narrativamente, de distinta manera y con diferente profundidad, como entornos protectores y potenciadores de los empeños de los maestros. Particularmente, es interesante el hecho que las instituciones educativas se narran desde sus distintas dimensiones como unidades organizativas que se encuentran alineada con el acompañamiento y formación de los estudiantes. De este modo, surgen en los relatos propósitos comunes y compartidos por el cuerpo docente y/o por los equipos de gestión, cuestión que permite un mejor desarrollo del quehacer docente. No obstante, dichas narraciones no están exentas de momentos de discontinuidad o tensión. Dentro de los momentos relatados como de mayor dificultad se encuentran la inserción en las escuelas y el establecimiento de relaciones con los equipos de gestión. La inserción a las escuelas se narra como una etapa de muchas responsabilidades, exigencias e incertidumbre. En este ámbito, será interesante indagar en el impacto que ha tenido el sistema de inducción y mentoría²⁹ recientemente implementado a nivel nacional, considerando la evidencia relativa a que estos procesos disminuyen la rotación del profesorado (Ronfeldt & McQueen, 2017; Smith & Ingersoll, 2004). En el contexto nacional, evidencia reciente en esta área señala que la mentoría sería concebida como un terreno neutro de aprendizaje-desaprendizaje efectuado por el profesor principiante, que paulatinamente permite el conocimiento e inserción en un contexto desconocido y el reconocimiento del profesor novel como parte de la comunidad educativa (Salas, Díaz y Medina, 2021). Adicionalmente, las autoras señalan como un desafío del sistema de mentorías la necesidad de un mayor involucramiento de los equipos de gestión para valorar esta instancia a nivel escolar. Con todo, sería interesante que estudios posteriores profundizaran en cómo este proceso a nivel nacional ha mediado en el conocimiento del *ethos* propio de la escuela por parte del principiante y, con ello, potenciado o no las posibilidades de permanencia en las escuelas.

²⁹ La promulgación de la ley 20.903 en 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, instituyó el sistema nacional de inducción y mentorías. Este sistema ha comenzado su implementación gradual, entre los años 2017 y 2022, para ampliarse a contar de 2023 a todos los establecimientos que cuenten con financiamiento del Estado (MINEDUC, 2016).

Este trabajo tuvo por finalidad aproximarse a la comprensión de las trayectorias docentes a nivel nacional y, en especial, a la de los profesores principiantes que han permanecido ininterrumpidamente en instituciones con alto índice de vulnerabilidad escolar. En primer lugar, fue posible caracterizar los ámbitos en los cuales se ha centrado la literatura internacional y nacional en el estudio de esta área, y de este modo, plantear la necesidad de transitar hacia una investigación más integrada para la comprensión de este fenómeno. Posteriormente, se identificaron las condiciones principales asociadas a una mayor chance de rotación y abandono en las instituciones escolares chilenas, seleccionándose una muestra de docentes que a pesar de tener características que los hacían más susceptibles de rotar de escuelas, habían superado la media de permanencia en instituciones con altos índices de vulnerabilidad escolar. Con todo, se propone una fase de profundización que permitió caracterizar las experiencias de permanencia de un grupo de profesores nóveles. A partir de dicha fase se develan hilos narrativos que vinculan elementos de la historia de vida de los maestros, con su quehacer actual y con las proyecciones en la profesión. En particular, fue posible develar que el sostenimiento en las escuelas tiene una afiliación a la historia personal de los maestros, desde la cual brotan historias, personas y lugares que van otorgando un hilo narrativo al quehacer actual de los maestros, a sus empeños y proyecciones. Asimismo, fue posible plantear que la relación con los estudiantes es una dimensión central de la permanencia en las escuelas: los docentes relatan un compromiso profundo con el quehacer educativo, con sus potencialidades y posibilidades, elementos que se visualizan encarnados en la vinculación que establecen con los estudiantes. En este ámbito, destaca una ética de servicio y una apreciación personal del trabajo que cada uno de ellos realiza, que se configura en los relatos como un elemento motivador y potenciador del compromiso con sus instituciones escolares. Finalmente, se reconoce que el contexto de despliegue de la docencia puede ser estimulante de los empeños de los maestros, modelándose narrativamente como un entorno que promueve las proyecciones y posibilidades que los profesores han imaginado para su quehacer profesional.

3.3. Limitaciones

En términos generales se reconocen cuatro limitaciones principales. En primer lugar, la revisión de la literatura permitió proporcionar una visión general sintética de los resultados en esta área de estudio. Sin embargo, el proceso implicó extraer los hallazgos principales y, de este modo, poder agruparlos en temáticas que aparecieron de forma sistemática y clara en las investigaciones seleccionadas. Por lo anterior, no es posible capturar la riqueza analítica y relacional que algunos de los trabajos incorporados presentaba. Ahora bien, con la finalidad de resguardar el proceso, se realizó una revisión iterativa de las categorías, lo que permitió

que el análisis capturara la mayor cantidad de hallazgos presentados en cada uno de los trabajos seleccionados.

En segundo lugar, el trabajo con las dos bases de datos (Base de Idoneidad Docente y Base de Datos de Vulnerabilidad Escolar) presenta algunas limitaciones. Al incorporar el índice de vulnerabilidad al análisis fue necesario excluir los colegio particulares pagados del trabajo, ya que no se produce información sobre el IVE de estos establecimientos, lo que descarta al 12% de los docentes a nivel nacional. Será necesario evaluar este elemento en futuras investigaciones, particularmente, al considerar los resultados de un reciente estudio a nivel nacional que señala que existiría una relación entre el tipo de dependencia a la que ingresan los docentes por primera vez y las tasas de retiro posteriores de la profesión (CIAE, 2021b). Por otra parte, las variables incorporadas al modelo están condicionadas a las disponibles en las bases utilizadas. En este sentido, para avanzar en la comprensión del fenómeno de la movilidad será necesario sumar variables y mayores fuentes de heterogeneidad. Particularmente, en el modelo propuesto se asume que la estructura de riesgos es común a todos profesores. Sin embargo, es posible que la forma de las tasas de riesgo varíe, por ejemplo, de acuerdo con los subsectores en los cuales se desempeñan los profesores.

En tercer lugar, los estudios 3 y 4 de este compendio, presentan como principal limitación el referirse exclusivamente a las experiencias que los docentes participantes compartieron con la investigadora. En este sentido, se recogen historias que tienen un énfasis en los recuerdos y relatos que los docentes decidieron narrar. Asimismo, la aproximación a la experiencia de permanencia de los docentes está circunscrita a un contexto particular no generalizable.

Finalmente, los resultados obtenidos en esta investigación se basan en información recolectada antes de la implementación sistemática y completa de los cambios legales que han modificado aspectos del contexto en el cual los profesores toman decisiones relativas a su trayectoria profesional. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente comenzó su implementación paulatina desde el año 2016 y procesos como el sistema de mentorías se encuentran aún en etapa de accionamiento. Por lo tanto, los resultados presentados pueden considerarse como una referencia que permita evaluar el impacto que la puesta en acto de la Ley 20.903 y otras podrían llegar a introducir en la movilidad de los maestros.

3.4. Recomendaciones y proyecciones

Con base en el trabajo desarrollado se presentan tres propuestas de trabajo futuro. En primer lugar, sería interesante poder complementar el modelo propuesto en este trabajo para la comprensión de la rotación de docentes a nivel nacional incorporando mayores fuentes de heterogeneidad. En concreto, la Base de Idoneidad Docente permitiría agregar al análisis los subsectores a los cuales pertenecen los maestros. En este ámbito, como se ha mencionado, es posible que la estructura de riesgo varíe entre docentes de algunos subsectores de la enseñanza secundaria y aquellos de primaria considerando que su dotación en el mercado laboral docente no es uniforme. También, se podrían incorporar estimaciones a nivel comunal y regional, con la finalidad de generar apoyos a aquellos sectores que presenten más dificultades para el reclutamiento y retención de los docentes. Con todo, sería interesante realizar análisis comparativos que permitieran esclarecer si las modificaciones incorporadas por la implementación de la ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y otras se han traducido, por ejemplo, en una mayor retención de los maestros.

En este ámbito, por ejemplo, la implementación de la ley de Nueva Educación Pública (Ley 21.040) que considera la creación entre el año 2017 y 2030 de los Servicios Locales de Educación podría generar modificaciones en los escenarios de reclutamiento y contratación de los docentes. Particularmente, la creación de los Servicios Locales de Educación que reemplazan las funciones administrativas que se encuentran a cargo de las municipalidades para la gestión de las escuelas y, asimismo, la creación de la Dirección de Educación Pública que coordina y conduce a los Servicios Locales a nivel nacional podría propender a una reducción de problemáticas tales como: la inequidad en la disponibilidad y distribución de recursos, así como mejorar las capacidades administrativas y de gestión a nivel comunal y regional, elementos todos que será necesario evaluar como potencialmente impactan en las condiciones de contratación, en los contextos escolares y a nivel de la rotación de los docentes.

En segundo lugar, será necesario evaluar las posibles modificaciones en las trayectorias docentes producto del accionar paulatino desde el año 2016 de la ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), que introduce reformas a nivel de la formación y desarrollo de los profesores, así como a las condiciones laborales del ejercicio de la profesión. En este ámbito, es interesante que esta investigación realza dentro de sus hallazgos la importancia de una dimensión ética de servicio y una apreciación personal del quehacer docente que se configura en los relatos como un motivador y potenciador del compromiso con las instituciones escolares. Estos aspectos, relativos al compromiso y al rol social de la

labor de los maestros no se ven claramente plasmados en la política pública de carrera docente. Esta última, en general ha mostrado una propensión a aumentar los recursos para la formación continua y acrecentar los salarios bajo condiciones de desarrollo profesional. Sin embargo, el aumento de los incentivos no necesariamente se enlaza a los procesos de compromiso social y ético que muestran los docentes. En esta línea, trabajos como el de Madero, Órdenes y Pirinoli (2015) han advertido la necesidad de avanzar en políticas públicas que consideren que la docencia no solo implica desafíos técnicos, sino también compromisos éticos profundos.

Ahora bien, en este punto es relevante considerar los planteamientos de la literatura que ha considerado conceptos como *organizational citizenship behavior* (OCB) (e.g. Bateman & Organ, 1983; Organ, 1997) que refieren a comportamientos personales, voluntarios y que no se encuentran definidos en los deberes del rol profesional, por lo tanto, no son obligatorios de ser desarrollados por los empleados (Podsakoff, Mackenzie, Paine & Bachrach, 2000). Lo interesante es la relación que existiría entre estos comportamientos y el compromiso organizacional. En este ámbito, existe evidencia que el compromiso con las organizaciones provoca un aumento significativo en los comportamientos previamente mencionados, por lo tanto, existiría una intensificación del sacrificio y lealtad de los empleados, un incremento de la eficacia de las actividades de la organización y una disminución del ausentismo y rotación (e.g. Hasini, Sadeghi Boroujerdi & Sheikhesmaeili, 2013). Con todo, la literatura en esta área ha puesto en cuestión si se puede considerar estos elementos como componentes adicionales al rol, cuando en la práctica sin este aspecto la calidad del trabajo y la duración en el puesto no son los mismos (e.g. Organ, 1997). Pues bien, los resultados de este trabajo relevan la importancia central de considerar esta dimensión de compromiso ético y social en futuros trabajos y visualizar cómo pueden ser incorporados de forma concreta a las discusiones sobre carrera docente y en la gestión de las escuelas, ya que emergen a la base en el quehacer cotidiano que desarrollan los docentes que persisten en el sistema educativo.

En tercer lugar, es interesante que trabajos como el de Jordell (1987) y Marcelo (1991) ya mencionaban que los procesos de socialización de profesores principiantes responden a múltiples dimensiones. Se reconoce un estatuto personal asociado a las experiencias previas a nivel biográfico y de formación universitaria. Además, existirían influencias relativas a la clase, que refieren a los alumnos, el ambiente de aula y de las interacciones los cuales serían elementos que influirían en su socialización. También, identifican influencias de índole institucional, por lo tanto, la de colegas, directores y apoderados, entre otros. Finalmente, desde el punto de vista social, económico y político. En este estudio, el marco teórico propuesto habilitó la indagación en distintas dimensiones para la comprensión de la

permanencia en escuelas de alta vulnerabilidad. Es interesante que, en efecto, se logra realzar que en la permanencia se encuentran involucradas dimensiones personales, contextuales, relacionales y sistémicas que tienen características particulares que se van imbricando a lo largo de las historias relatadas por el grupo de maestros. Sin embargo, dado que solo se cuenta con las narraciones de profesores principiantes que se desempeñan en contextos vulnerables, no es posible conocer con este trabajo si las temáticas y relaciones propuestas son exclusivas o compartidas por otros grupos de docentes. Es posible conjeturar que las dimensiones estudiadas se encontrarán involucradas en los procesos de inserción y decisiones de permanencia en distintos tipos de escuelas y grupos de docentes. No obstante, por ejemplo, probablemente la historia de vida de otros docentes también tenga un impacto en sus decisiones de permanencia y sostenimiento en las escuelas, sin embargo, el contenido de dicha experiencia presumiblemente modula de diferentes maneras las trayectorias posteriores, elementos todos que podrían ser parte de líneas de investigación futuras.

REFERENCIAS

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26(1), 49-61. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(93\)90042-N](https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90042-N)
- Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244. <https://doi.org/10.1177/00049441166667620>
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 243–259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>
- Ávalos, B., & 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>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “citizenship”. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587–595. <https://doi.org/10.2307/255908>
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J., & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246–256. <https://doi.org/10.1177/0741932517708327>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Boote, D. N., & Beile, P. (2004). Scholars before researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333. <https://doi.org/10.3102/0002831210380788>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166–171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: views of early career teachers. *Australian journal of teacher education*, 38(3), 112–129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louviere, J. J., & Prescott, A. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best–worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research*, 62, 259–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.001>
- Cabezas, V. Gallego, F., Santelices, V. y Zarhi, M. (2011). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*. Santiago, Chile: Proyecto FONIDE N°FS511082- 2010.
- Carrasco, D., Godoy, M.I. y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quiénes 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.
- Carrasco, D., Escribano, R., Torres-Irribarra, D., Riveros, R. y Valencia, E. (2020). *Retención de profesores en escuelas vulnerables. Efectos esperados de la ley 20.903 de carrera docente (resultados preliminares)*. Santiago, Chile: Centro de Medición MIDE UC.
- CIAE (2020). *Efectos de la legislación reciente sobre la matrícula en las carreras de Educación*. Santiago, Chile: Observatorio formación docente, Universidad de Chile.
- CIAE (2021a). *Ingreso estudiantes de pedagogía en Chile análisis de matrícula en educación superior CNED*. Santiago: Observatorio formación docente, Universidad de Chile.
- CIAE (2021b). *Formación de profesores en Chile: políticas, prácticas y desafíos*. Santiago, Chile: Observatorio formación docente, Universidad de Chile.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J., Schaefer, L., & Downey, C.A. (2014). *Narrative conceptions of knowledge: towards understanding teacher attrition*. Londres: Emerald Publishing Ltd.

- Clandinin, D.J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C.A., Steeves, P., Pinnegar, E., Mckenzie-Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Validity and reliability. In research methods in education*. Londres: Routledge.
- Cooper, J.M. & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers. IIEP education policy series No. 5*. Paris: UNESCO.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- CPEIP (2017). *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dekker, M., Gaikhorst, L., & Schreurs, B. (2021). The attrition of beginning teachers in primary education. *Pedagogische Studien*, 98(2), 153-175.
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6–27. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage Publications.
- Díaz, A. (2021a). Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 395-404. <https://doi.org/10.5209/rced.70275>
- Díaz, A. (2021b). 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. (2021c, en prensa). ¿Por qué permanecen los docentes principiantes en las escuelas chilenas? *Cadernos de Pesquisa*.
- 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/iisue.24486167e.2021.172.59514>
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>

- Elige Educar (2019). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Santiago, Chile: Elige Educar.
- Elige Educar (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales*. Santiago, Chile: Elige Educar.
- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: new teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 5(3), 278–316. http://doi.org/10.1162/EDFP_a_00002
- Freedman, S.W., & Appleman, D. (2009). “In it for the Long Haul”: how teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323-337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & 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>
- Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012–13 teacher follow-up survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Harfitt, G.J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932333>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hasani, K., Sadeghi Boroujerdi, S., & Sheikhesmaeili, S. (2013). The effect of organizational citizenship behavior on organizational commitment. *Global Business Perspectives*, 1(4), 452–470. <https://doi.org/10.1007/s40196-013-0026-3>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2016). Early career teachers’ sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>

- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, C. K. (2011). Stayers and leavers: early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271–280. <https://doi.org/10.3102/0013189X11419042>
- Henry G.T., & Redding C. (2020). The consequences of leaving school early: the effects of within-year and end-of-year teacher turnover. *Education Finance and Policy*, 15(2), 332-356. http://doi.org/10.1162/edfp_a_00274
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). México: McGraw Hill Education.
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M., Mitchell, N., Biddulph, M., Giannakaki, M. S., Rose, A., Pell, R. G., Roper, T., Chambers, G. N., & Tomlinson, P. D. (2007). *Newly qualified teachers' experience on their first year of teaching. Findings from phase III of the becoming a teacher project*. Inglaterra: University of Nottingham, University of Leeds and Ipsos MORI Social Research Institute.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Hughes, A. L. (2012). *The relationship between principal support and teacher retention in hard to staff schools*. Missoula: University of Montana.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24, 431–449. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.07.014>
- Imazeki, J. (2008). *Attracting and retaining teachers in high-need schools: do financial incentives make financial sense?* California: San Diego State University.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499- 534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60, 30–33.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a “sense of success”: new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & 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.
- Jordell, K. O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 165-177. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90001-1)

- Kim, J. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246–1257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>
- Lamote, C., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen T., & de Bilde, J. (2013). Dropout in secondary education: an application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality & Quantity*, 47(5), 2425–2446. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9662-y>
- Lankford, H., Loeb S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62. <http://doi.org/10.3102/01623737024001037>
- Levy, A.J., Joy, L., Ellis, P., Jablonski, E., & Karelitz, T.M. (2012). Estimating teacher turnover costs: a case study. *Journal of Education Finance*, 38(2), 102-129.
- Lindqvist, P., Nordänger, U.K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years. A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- Madero, C., Órdenes, M. y Pirinoli, S. (2015). Hacia la profesionalización de la docencia en Chile. *Revista Mensaje*, 64(641), 6-9.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). I'm coming back again! The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Manuel, J., & Carter, D. (2016). Sustaining hope and possibility: early-career English teachers' perspectives on their first years of teaching. *English in Australia*, 51(1), 91–103.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIDE).
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P. y Jáspez, J. F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-121. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

- MINEDUC (2016). *Ley N° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago, Chile: Biblioteca Congreso Nacional.
- Mintrop, H., & Órdenes, M. (2017). Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: performance goals and pro-social commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25(44), 1-43. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2482>
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O’Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers’ lives. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/01411920902780972>
- Nguyen, T.D., Pham, L.D., Crouch, M., & Springer, M.G. (2020). The correlates of teacher turnover: an updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- OECD (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Órdenes, M. (junio, 2019). Neither heroes nor villains: teachers' struggle to keep commitment to students who face socioeconomic adversity. En J. Weinstein (Presidencia). *Liderazgo educativo y justicia social. III Congreso Internacional sobre liderazgo y mejora escolar* llevado a cabo en Santiago, Chile. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/Libro-Actas-Final_CILME-2019.pdf
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. <https://doi.org/10.1177/014920630002600307>
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: what does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38), 1-47. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A., & Belman, D. (2012). Administrative climate and novices’ intent to remain teaching. *The Elementary School Journal*, 113(2), 252–275. <https://doi.org/10.1086/667725>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Londres: Bloomsbury Academic.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rivero, M. R. (2015). The link of teacher career paths on the distribution of high qualified teachers: a Chilean case study. *Education Policy Analysis Archives*, 23(73), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1710>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile. De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474.
- Schaefer, L., & Clandinin, D. J. (2011). Stories of being sustained: a narrative inquiry into the experiences of two beginning teachers. *Learning Landscapes*, 4(2), 275-295. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.400>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 260-271. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Schaefer, L., Downey, C. A., & Clandinin, D. J. (2014). New possibilities for reimagining teacher education. En D. J. Clandinin, L. Schaefer, & Downey C. A. (Eds.), *Narrative conceptions of knowledge: towards understanding teacher attrition* (pp. 199-208). Londres: Emerald Publishing Ltd.
- Schaefer, L., Hennig, L., & Clandinin, D. J. (2020). Intentions of early career teachers: should we stay or should we go now? *Teaching Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1730317>
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do. *Teachers College Record Volume*, 117(3), 1-36.
- Singer, J. D., & Willett J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: modeling change and event occurrence*. Nueva York: Oxford University Press.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>

- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Sorensen, L. C., & Ladd H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *AERA Open*, 6(1), 1-24. <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>
- Steele, J., Murnane, R., & Willett, J. (2010). Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 451-478. <https://doi.org/10.1002/pam.20505>
- Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: the importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771. <https://doi.org/10.1177/0013161X04268844>
- Struyven, K., & 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>
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451-474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>
- Tricarico, K. M., Jacobs, J., & Yendol-hoppey, D. (2014). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 237-259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>
- Vagi, R., & Pivovarova, M. (2016). Theorizing teacher mobility: a critical review of literature. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(7), 781-793. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219714>
- 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*, Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Van den Borre, L., Spruyt, B., & Van Droogenbroeck, F. (2021). Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>
- Waldo, D. (1961). Some theories of organization. *Public Administration Review*, 21, 210-225.

- Wang, H., & Fwu, B. (2014). "Once hired, seldom gone": The deliberation process of beginning teachers in Taiwan in deciding to stay in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.004>
- Willett, J. B., & Singer, J. D. (1991). From whether to when: new methods for studying student dropout and teacher attrition. *Review of Educational Research*, 61(4), 407–450. <https://doi.org/10.3102/00346543061004407>
- Zamora, G., Meza, M. y Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 46(160), 29-46. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58607>
- Zavelevsky, E., & Shapira-Lishchinsky, O. (2020). An ecological perspective of teacher retention: an emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>
- Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J., & Van Der Want, A. (2020). 'I did not feel any passion for my teaching': a narrative inquiry of beginning teacher attrition in China. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 771-791. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1080/0305764X.2020.1773763>