

A photograph of a female teacher with long brown hair and glasses, wearing a dark sweater and a colorful striped scarf. She is standing in a classroom with large windows in the background. The image has a green overlay.

Retención

Labor Docente

Inserción laboral

Condiciones de ejercicio

Trayectoria docente

X

ESTUDIO

Hacia la retención efectiva (II): ¿Por qué docentes y educadoras de párvulo noveles deciden permanecer o salir del aula en Chile?

ÁREA DE INVESTIGACIÓN

DICIEMBRE, 2024

elige^o educar

Con el
financiamiento de:

FRS

Fundación
Reinaldo Solari M.

DIRECTORA EJECUTIVA ELIGE EDUCAR

VERÓNICA CABEZAS

DIRECTORA ÁREA DE INVESTIGACIÓN DE ELIGE EDUCAR

CONSUELO DEL CANTO

ESTUDIO LIDERADO POR¹

ALEXANDRA URIBE HUERTA²
AZUL PUIG CONTRERAS³

¹ La revisión bibliográfica corresponde al resumen ejecutivo del trabajo realizado por Alexandra Davidoff, autora del informe 1 de este estudio.

² Investigadora de Elige Educar. Economista, Universidad de Chile. auribe@eligeeducar.cl

³ Investigador de Elige Educar. Antropólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. apuig@eligeeducar.cl

HACIA LA RETENCIÓN EFECTIVA (II): ¿Por qué docentes y educadoras de párvulo noveles deciden permanecer o salir del aula en Chile?⁴

RESUMEN

La deserción de docentes y educadoras/es de párvulos en Chile es un fenómeno complejo que combina factores individuales, institucionales y estructurales, con un impacto significativo en el sistema educativo. Este estudio, desarrollado por Elige Educar junto a Aptus y Fundación Reinaldo Solari, profundiza mediante un análisis mixto en los factores que inciden en las salidas de aula de profesionales noveles.

El análisis cualitativo muestra que la sobrecarga laboral, el desgaste emocional, y el manejo de una convivencia escolar compleja son las principales razones para dejar el aula. Sin embargo, la vocación sigue siendo un factor clave: la mayoría de quienes abandonan el aula se mantiene vinculada al ámbito educativo. Las historias docentes muestran que la decisión de salir del aula involucra una negociación entre las condiciones del entorno laboral y las necesidades del ámbito personal o familiar. El análisis cuantitativo, por su parte, revela que docentes con menores niveles de idoneidad disciplinar, contratos de reemplazo, menos horas contratadas o que trabajan con diferentes niveles educativos enfrentan mayor riesgo de deserción. Además, una alta ratio de estudiantes por docente incrementa esta probabilidad. Factores como un contrato estable, mayor experiencia y un título en educación disminuyen las tasas de abandono.

El estudio destaca un cambio generacional en las expectativas hacia el trabajo docente, con énfasis en la necesidad de condiciones laborales más flexibles, híbridas y equitativas. En conclusión, combatir la deserción docente requiere un enfoque integral que articule políticas públicas, transformaciones organizacionales y una adaptación a las nuevas demandas de los profesionales, garantizando así un sistema educativo sostenible y de calidad.

*Palabras claves: docente novel, retención, deserción, salida de aula, trayectorias docentes.

⁴ Como citar este estudio: Elige Educar. (2024). *HACIA LA RETENCIÓN EFECTIVA (II): ¿Por qué docentes y educadoras de párvulo noveles deciden permanecer o salir del aula en Chile?*

ÍNDICE

Índice.....	3
Introducción.....	4
Objetivos	5
Revisión bibliográfica	6
Estado del arte.....	6
Estudios cuantitativos.....	10
Metodología.....	11
Resultados: análisis cualitativo.....	16
"Es el único trabajo en el que uno se entrega de manera física, emocional e intelectual": cansancio y desgaste emocional en la enseñanza.....	17
"Lo que hace un profesor no es lo que, en realidad, debería hacer un profesor": las dificultades en el manejo de aula y la falta de apoyo institucional.....	20
"Tenía muy normalizado trabajar en tiempos libres o en mi casa": sobrecarga laboral en docentes y educadoras de párvulos.....	22
"Nunca imaginé que era tanta pega por tan poca plata": la relación entre sueldo y carga en la labor docente.....	24
"Principalmente es por los niños": satisfacción en el vínculo con los/as estudiantes y su aprendizaje.....	26
"No me veo siendo profe 20 años como mis colegas": cambio generacional en relación al trabajo.....	28
Reingresos al aula: ¿qué tendría que pasar?	31
Resultados: análisis cuantitativo	37
Síntesis de hallazgos relevantes.....	37
Conclusiones	42
Referencias bibliográficas.....	44
Anexos.....	49
Pauta de entrevista a docentes y educadoras de párvulo fuera de aula	49
Pauta de grupos focales a docentes y educadoras de párvulo noveles.....	50
Caracterización participantes de entrevistas y focus groups.....	52

INTRODUCCIÓN

Una sociedad equitativa, orientada al crecimiento económico y al desarrollo de habilidades socioemocionales se construye a partir de distintos elementos, siendo uno de ellos contar con profesores que desarrollen estos aprendizajes y habilidades en sus estudiantes (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014; Claro, Paunesku y Dweck, 2016; Hanushek, 2011; Schleicher, 2012; Jackson, 2016).

El déficit de docentes y educadores/as de párvido ha sido identificado como una preocupación global debido a su impacto en la calidad y equidad educativa. En Chile, este problema se agudiza con la deserción docente, un fenómeno que afecta particularmente a quienes se encuentran en los primeros años de ejercicio profesional, llegando a preocupantes niveles de deserción en el primer año de ejercicio: entre 2004-2016, un promedio de 10,7% de docentes de primer año abandonó el aula permanentemente (Elige Educar, 2022). Diversos estudios han señalado una serie de factores que contribuyen a esta problemática, tales como la sobrecarga laboral, el escaso apoyo institucional, las dificultades para equilibrar la vida personal y profesional, y la desvalorización de la profesión docente (Ávalos & Valenzuela, 2016; Barriga Silva, 2024; Perrone et al., 2019; Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017; Schuck et al., 2018). Estas dinámicas no solo reducen la cantidad de docentes disponibles, sino que también afectan la estabilidad y cohesión de las comunidades educativas.

Con el objetivo de abordar esta realidad, en 2023, Elige Educar comenzó la ejecución del piloto del programa *Somos Profes, Somos Educadores*, una iniciativa centrada en mejorar el bienestar de educadoras/es de párvido y profesoras/es en sus primeros años de ejercicio profesional. En este marco, y en alianza con Aptus y Fundación Reinaldo Solari, se desarrolló el presente estudio, que busca profundizar en las trayectorias y los factores que inciden en la deserción docente en Chile. Para ello, se empleó un enfoque de análisis mixto, combinando metodologías cualitativas y cuantitativas, con el propósito de capturar tanto las experiencias individuales como las dinámicas estructurales que afectan a estos profesionales.

El informe se estructura en tres secciones principales. En primer lugar, se presentan los objetivos y la metodología del estudio. A continuación, se exponen los resultados del análisis cualitativo, seguidos de los hallazgos obtenidos en el análisis cuantitativo. Finalmente, se ofrecen reflexiones integradoras y propuestas orientadas a fortalecer y apoyar las trayectorias docentes desde sus propias voces y necesidades. En definitiva, las experiencias de los propios docentes y sus comunidades son un aporte para revelar las oportunidades de mejora y las vías para construir un sistema educativo más equitativo y sostenible.

OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es profundizar en los **factores que determinan la decisión de los/as docentes en sus primeros años de ejercicio de abandonar o permanecer en el aula**.

El estudio se propone aportar con evidencia a la toma de decisiones para **mejorar la retención docente** en Chile, así como contribuir a la **actualización y mejoramiento continuo** del programa **Somos Profes – Somos Educadores** de Elige Educar.

Objetivos específicos:

1. Comprender los motivos que influyen en la voluntad de permanencia o abandono del aula por parte de docentes noveles en Chile.
2. Identificar los factores asociados a la deserción docente en Chile en los primeros 5 años de ejercicio y cuantificar su efecto a través de un modelo estadístico.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

ESTADO DEL ARTE

La revisión de literatura sobre la deserción de docentes noveles encuentra algunos desafíos importantes en lo que refiere a la conceptualización de este fenómeno (González-Escobar et al., 2020; Kutsyuruba et al., 2018; Macdonald, 1999; Redding & Henry, 2019). A pesar de que se ha advertido con anterioridad, buena parte de la literatura reciente, concentrada entre los años 2018 y 2024, sigue **sin distinguir del todo lo que refiere al abandono de la carrera docente** en contraste a la interrupción temporal de las funciones o la rotación de establecimiento escolar. Esta tendencia es aún más notoria en los estudios que se enfocan en los factores de retención (De Jong & Campoli, 2018). Más aún, discusiones recientes han propuesto nuevas formas de conceptualizar la deserción en el marco del déficit docente, incluyendo todo el proceso de reclutamiento o considerando también el potencial abandono del ejercicio docente incluso si se permanece en el establecimiento (González-Escobar et al., 2020; Van Den Borre et al., 2021).

A esta ambigüedad conceptual se le suma la de **la figura de docente novel**, donde las dos definiciones más comunes son los docentes con cinco o menos años de experiencia, y aquellos con tres o menos años de práctica. Asimismo, es posible encontrar disensos en lo que refiere a los distintos niveles en los que operan los factores que afectan la deserción. **En la presente exposición, se ha optado por un modelo cíclico**, en el que se evidencia cómo los factores personales ajenos o previos al ejercicio del docente novel se enmarcan en un macro-contexto que impacta el nivel institucional que, a su vez, impactará la posibilidad de deserción en la medida en que interactúa con las características individuales en la misma práctica docente (Kutsyuruba et al., 2019; Warsame & Valles, 2018; Zavelevsky et al., 2022; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020).

En lo que refiere a los **factores individuales ajenos a la práctica docente que inciden en la deserción**, estos se pueden agrupar en dos grandes categorías. La primera son, propiamente, las características individuales del docente. Esto incluye, por un lado, sus características demográficas (Brantlinger & Grant, 2024; Miller & Youngs, 2021; Whipp & Geronime, 2017; Wyatt & O'Neill, 2021; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020) y sus antecedentes personales y biográficos (Kutsyuruba et al., 2018; Whipp & Geronime, 2017), que pueden afectar diferenciadamente según el tipo de establecimiento en el que se desempeñarán. También incluye aspectos psicológicos, que abordan, por un lado, habilidades con potencial para ser desarrolladas como la inteligencia emocional (Kutsyuruba et al., 2019; Mérida-López et al., 2023; Mérida-López & Extremera, 2020), pero también la estructura de personalidad que determina los intereses del pedagogo (González-Escobar et al., 2020). El segundo eje temático en este nivel social es el impacto de la preparación y formación profesional, así como otros antecedentes y experiencias vinculados a la docencia que favorecen la retención Kutsyuruba et al., 2018, 2019; (Macdonald, 1999; Miller & Youngs, 2021; Van Den Borre et al., 2021; Warsame & Valles, 2018; Whipp & Geronime, 2017). En lo que refiere a la preparación, la formación de calidad y la certificación tradicional tiende a vincularse con menor deserción, mientras que la certificación alternativa (Mitani et al., 2022; Redding & Henry, 2019; Wyatt & O'Neill, 2021) y, paradójicamente, el buen rendimiento en pruebas estandarizadas ha demostrado aumentar esta tendencia (Hughes, 2012).

En segundo lugar, se deben abordar **los factores de deserción a nivel macrosocial, lo que se traduce en aquellos que son externos a cada establecimiento** y que suelen considerarse a nivel nacional, pero también pueden agruparse en otros niveles de organización geográfica. Entre estos, las políticas educacionales han demostrado gran potencial para prevenir la deserción, pero, particularmente en el caso chileno, su falta de coherencia con la realidad nacional también puede tener el efecto contrario (Barriga Silva, 2024; Borman & Dowling, 2008; González Escobar, 2018; Vaillant, 2021). Por otro lado, el medio cultural y social también tiene un impacto significativo, particularmente el bajo estatus y la poca valoración de la labor docente, que inciden en las altas tasas de deserción (Van Den Borre et al., 2021; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Más aún, estas dimensiones se relacionan entre sí, ya que la desvalorización del profesorado tiene un correlato no sólo en las políticas públicas, sino también en el mercado laboral docente, donde conduce a una baja oferta de posiciones atractivas para los nuevos profesores en comparación con otras rutas laborales (Barriga Silva, 2024; Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017; (Weldon, 2018).

Este último punto conduce al nivel institucional, y particularmente **a las condiciones laborales**, que se han diferenciado como un eje temático propio al ser una intersección de los distintos niveles de emergencia. Así, si bien pueden estar determinadas en mayor o menor medida por el macro-contexto del modelo educativo o por los establecimientos particulares, su impacto en la deserción siempre se vincula directamente con la experiencia individual del docente. Así, condiciones laborales como los **salarios** (Ávalos & Valenzuela, 2016; Barriga Silva, 2024; González-Escobar et al., 2020; Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017; Van Den Borre et al., 2021; Zavelevsky et al., 2022, Zamora Poblete et al., 2018), **tipo de contrato** (du Plessis et al., 2019; Schaefer & Clandinin, 2019; Vaillant, 2021; Wyatt & O'Neill, 2021), **horarios** (Ávalos & Valenzuela, 2016; Clandinin et al., 2015; Perrone et al., 2019; Schuck et al., 2018; Van Den Borre et al., 2021; Zamora Poblete et al., 2018), **posibilidades de desarrollo profesional** (Auletto, 2021; Ávalos & Valenzuela, 2016; du Plessis et al., 2019; Kutsyuruba et al., 2019; Van Den Borre et al., 2021; Warsame & Valles, 2018; Zamora Poblete et al., 2018), **número de alumnos** (Ávalos & Valenzuela, 2016; Kutsyuruba et al., 2018) y **cursos a los que se enseña** (Wyatt & O'Neill, 2021) pueden actuar como factores de retención si son favorables al docente novel, pero también conducir a la deserción cuando no cumplen con sus propias expectativas o inducen experiencias negativas. En esta línea, el **poco balance con la vida personal** es uno de los aspectos claves de la intención de deserción de los nuevos pedagogos (Clandinin et al., 2015; Kutsyuruba et al., 2019, 2019; Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017; Schaefer & Clandinin, 2019; Weldon, 2018; Williams et al., 2022).

Las características del establecimiento también inciden fuertemente en la deserción de los docentes noveles, lo que puede modificar el impacto de las condiciones laborales, pero también emerger a partir de estas. Estas características incluyen, por un lado, aspectos objetivos como la composición de la institución escolar, donde aquellas con más estudiantes vulnerables o pertenecientes a minorías tienden a tener más altas tasas de deserción (Kutsyuruba et al., 2019; Van Den Borre et al., 2021; Whipp & Geronime, 2017). Sin embargo, también considera las prácticas que tienen lugar dentro de la organización, donde la cultura escolar colaborativa (Kutsyuruba et al., 2018; Van Den Borre et al., 2021) y el apoyo comunitario (Schaefer & Clandinin, 2019; Warsame & Valles, 2018; Zamora Poblete et al., 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020) demuestran ser componentes determinantes de la deserción docente. A pesar de ello, se debe tener en consideración que el impacto de las características y la cultura escolar depende, en buena medida, de la compatibilidad con el perfil individual de cada docente, que las percibirá

como favorables o negativas de acuerdo con sus propias expectativas (du Plessis et al., 2019; Hanušová et al., 2020; Macdonald, 1999; Miller & Youngs, 2021; Watson, 2018; Weldon, 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020).

En el marco de la experiencia en el establecimiento, **la relación y percepciones de los docentes noveles con distintos actores de la comunidad** también son algunos de los aspectos más determinantes de su permanencia en la carrera docente (Kutsyuruba et al., 2019; Reitman & Karge, 2019; Sikma, 2019). Particularmente central es la relación con sus colegas, donde el apoyo por parte de estos frente a los desafíos del ingreso a la docencia, así como el ambiente colaborativo e inclusivo, son importantes factores de retención (Kutsyuruba et al., 2019; Schuck et al., 2018; Warsame & Valles, 2018; Zamora Poblete et al., 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020; Zavelevsky et al., 2022; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Los directivos y roles administrativos también inciden en dos niveles: en primer lugar, dependiendo de si los docentes noveles tienen una percepción positiva de su labor (Auletto, 2021; du Plessis et al., 2019; Kutsyuruba et al., 2019; Schuck et al., 2018) y, en segundo lugar, según la relación personal y el apoyo que ofrezcan a los profesores principiantes (du Plessis et al., 2019; Van Den Borre et al., 2021; Warsame & Valles, 2018; Zavelevsky et al., 2022.). La relación y la valoración por parte de los alumnos es otra variable clave (Hanušová et al., 2020; Kutsyuruba et al., 2018, 2019; Zamora Poblete et al., 2018), en cuanto los problemas y las dificultades del manejo en aula son algunos de los motivos más comunes de deserción (du Plessis et al., 2019; Schuck et al., 2018). Esta también se ve influenciada por la relación y la percepción de los docentes noveles hacia los apoderados y las familias (Hanušová et al., 2020; Zamora Poblete et al., 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020).

Pasando al nivel individual, un nudo crítico es el de **la experiencia práctica del docente novel al iniciar su ejercicio**, que supone una etapa de "supervivencia" con desafíos específicos a su condición de principiante (Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017; Zhukova, 2018). Uno de los más críticos son las tensiones de la práctica docente respecto a la preparación recibida, que pueden conducir a la deserción en la medida en que dificultan la adaptación a la realidad profesional (Salas et al., 2021; Wyatt & O'Neill, 2021). Esta dificultad se ve acrecentada por el hecho de que los nuevos profesores a menudo ingresan a contextos escolares especialmente desafiantes (Vaillant, 2021), y se les suelen delegar demandas excesivas que se esfuerzan por cumplir para representar su rol de docente ante la inseguridad que genera la falta de experiencia (Ávalos & Valenzuela, 2016; du Plessis et al., 2019; Kutsyuruba et al., 2018). Por lo mismo, la retención puede favorecerse en la medida en que se ofrezca apoyo especializado que facilite el proceso de adaptación específico de los profesores principiantes (Alhamad, 2018), ofreciendo ayuda y retroalimentación en el desarrollo de habilidades (Kutsyuruba et al., 2018), y valorando el rol específico que cumplen estos pedagogos (du Plessis et al., 2019; Salas et al., 2021).

Por último, esta experiencia práctica de los docentes principiantes tiene, también, un correlato directo en su **vivencia subjetiva, que es la que condensa el impacto de todos los factores previamente mencionados en la decisión final de la deserción**. Así, actitudes presentes durante esta práctica como el compromiso y la pasión por la enseñanza (Alhamad, 2018; De Jong & Campoli, 2018; Kutsyuruba et al., 2018; Mérida-López & Extremera, 2020; Whipp & Geromime, 2017, así como una creciente autocomprensión como docente (González-Escobar et al., 2020) y autoeficacia (Barriga Silva, 2024; George et al., 2018; Kutsyuruba et al., 2019; Mérida-López & Extremera, 2020) pueden favorecer el complejo proceso de adaptación inicial, pero también verse favorecidas por un entorno que busca desarrollarlas. Por otro lado, la omisión de este

proceso de aprendizaje, así como los otros factores de riesgo estructurales y organizacionales suelen traducirse en un sentimiento de burnout y malestar psicológico, que puede verse aumentado por la poca coherencia entre las propias expectativas como docente y la realidad, conduciendo así a la decisión final de abandonar la profesión (Nguyen & Kremer, 2022; Perrone et al., 2019; Williams et al., 2022). En oposición, el bienestar docente entendido de manera holística es determinante en aquellos profesores principiantes que optan por seguir ejerciendo (Arnett-Hartwick & Cannon, 2019; Kutsyuruba et al., 2019; Wilcoxen et al., 2019).

Entendiendo todos estos factores incidentes en la deserción, se **comprende la relevancia que tiene en la literatura las mentorías y las prácticas de inducción**, ya que precisamente buscan responder a la etapa crítica de adaptación inicial (DeAngelis et al., 2013; du Plessis et al., 2019; Reitman & Karge, 2019; Wyatt & O'Neill, 2021; Zavelevsky et al., 2022, entre otros). Estas mentorías resultan favorables para la retención cuando reflejan otros factores vinculados a esta; por ejemplo, cuando ofrecen apoyo especializado (Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021; Schuck et al., 2018; Zavelevsky et al., 2022), forjan buenas relaciones comunitarias a partir de la relación entre mentor y tutor (Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021; Schuck et al., 2018; Whalen et al., 2019), se insertan en prácticas organizacionales y administrativas eficientes (Auletto, 2021; Whalen et al., 2019), y responden al perfil particular del docente novel (Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021). La formalización de las mentorías y una variedad de actividades han demostrado ser especialmente beneficiosas para cumplir con este objetivo (Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021; Zavelevsky et al., 2022). Así, las mentorías tienen la ventaja de ser un mecanismo concreto a partir del que se puede abordar una diversidad de necesidades y potenciales factores de deserción de los docentes noveles. Sin embargo, esto también supone una debilidad, ya que su impacto puede ser poco significativo si no cumplen con ciertos estándares e, incluso si lo hacen, son insuficientes si no reflejan la realidad institucional (Ávalos & Valenzuela, 2016; Boerr Romero & Beca, 2022; Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021; Schuck et al., 2018; Whalen et al., 2019).

Así, a partir de la revisión se han identificado seis **hallazgos claves** en relación con temáticas especialmente críticas a abordar en la deserción y retención docente:

1. Existe una compleja red de relaciones e influencias entre factores, a menudo asociados a distintos niveles sociales, que ha llevado a la ambigüedad conceptual en torno a estos.
2. Las condiciones laborales son un campo de intersección entre las condiciones del macrocontexto y del establecimiento, que, a su vez, moldean la experiencia individual de cada docente.
3. El impacto de los factores puede no ser absoluto y depender de cómo se relacionan con otros. Por ejemplo, las mismas prácticas organizacionales pueden favorecer o dificultar la retención dependiendo de su compatibilidad con el docente.
4. Existe un círculo vicioso en el ingreso al ejercicio de los docentes noveles, que suelen enfrentarse a contextos especialmente complejos y a demandas excesivas a pesar de tener menos herramientas que sus pares, sacrificando su bienestar para representar su rol de docente.

5. Las altas expectativas de la propia práctica docente, si bien pueden ser señal de motivación y compromiso, asociados a la retención, también pueden perpetuar un ciclo de burnout cuando el profesor no cumple con sus propios estándares de excelencia.
6. Las mentorías, si bien sirven como mecanismo para abordar múltiples dimensiones de la deserción, pueden tener resultados variables y son insuficientes si estos factores protectores no son transversales a la experiencia de los profesores principiantes.

ESTUDIOS CUANTITATIVOS

Esta sección de la revisión de literatura se centra en estudios cuantitativos que buscan comprender las dinámicas y causas detrás de la deserción docente, explorando aspectos como condiciones laborales, apoyo institucional y factores económicos, así como el impacto de este fenómeno en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en el sistema educativo en su totalidad.

La estructura salarial es uno de los factores analizados en este segmento de la literatura. En efecto, varios estudios han destacado que las compensaciones salariales relativamente bajas de los docentes en comparación con otras profesiones equivalentes en nivel educativo son un factor disuasivo para atraer y retener talento. Hanushek et al. (2004) evidencia que la disparidad salarial no solo afecta la decisión de ingresar a la profesión docente, sino también la permanencia de los profesores más calificados en el sistema educativo. En esta línea, Dolton y Marcenaro-Gutiérrez (2011) añaden que programas de bonos salariales y oportunidades de desarrollo profesional pueden mejorar las tasas de retención docente.

Factores como las condiciones laborales también juegan un papel fundamental. En 2011, Ladd identificó que los entornos de trabajo desfavorables con deficiencias administrativas, sobrecarga laboral y escasez de recursos contribuyen a la probabilidad de que los docentes abandonen la profesión. La pérdida de autonomía profesional también intensifica el deseo de abandonar la profesión docente (Kraft y Lyon, 2024). Cabe destacar que estos aspectos son más pronunciados en escuelas que atienden a comunidades vulnerables, exacerbando inequidades preexistentes en el sistema educativo.

Los cambios en la percepción social de la profesión docente también desempeñan un rol significativo. Kraft y Lyon (2024) documentaron que la disminución constante en el prestigio y el interés en la docencia está asociada con la deserción. Por último, el contexto de cada país también es determinante. En estudios comparativos, Bennell y Akyeampong (2007) examinaron la deserción docente en países de ingresos bajos y medios, donde los desafíos incluyen no solo bajos salarios, sino también inestabilidad política y deficiencias en la formación inicial de los docentes. Estos factores resaltan la necesidad de un enfoque integral y contextualizado para abordar la problemática.

La evidencia cuantitativa respalda los hallazgos de los estudios cualitativos al identificar causas recurrentes de la deserción docente, lo que refuerza la comprensión de este problema desde múltiples perspectivas.

METODOLOGÍA

ANÁLISIS CUALITATIVO

Este estudio es de carácter mixto, ya que consta de un análisis cualitativo y de un análisis cuantitativo que buscan comprender la retención docente desde distintas perspectivas complementarias entre sí. A continuación, se explican las metodologías utilizadas en estas dos etapas:

La primera parte de este estudio sigue un diseño cualitativo-descriptivo, ejecutado en tres etapas: i) diseño de pautas de entrevista y focus group, ii) trabajo de campo virtual y iii) análisis de los datos recolectados.

El diseño de los instrumentos de recolección de datos tuvo como insumo la revisión bibliográfica realizada previamente. Las pautas se enfocaron en indagar en la trayectoria de educadoras y docentes fuera de aula, por un lado, y en identificar las principales dificultades y apoyos presentes en la experiencia de educadoras y docentes noveles.

Tabla 1. Muestra del análisis cualitativo.

Nivel	N en grupos focales (noveles)	N en entrevistas (fuera de aula)	Total
Educadoras de párvulos	3	3	6
Docentes de enseñanza básica	2	5	7
Docentes de enseñanza media	3	4	7
Total	8	12	20

Fuente: Elaboración propia.

El terreno se desarrolló durante un periodo de 2 meses, entre julio y agosto de 2024, y contó con un total de 20 participantes. Por un lado, se realizaron 12 entrevistas semi-estructuradas a educadoras de párvulos, docentes de enseñanza básica y media que se encuentran fuera del aula y que tomaron la decisión de salir dentro de sus primeros cinco años de ejercicio profesional. Además, se organizaron 3 grupos focales con educadoras de párvulos y docentes noveles que actualmente están en aula y se encuentran dentro de sus primeros cinco años de ejercicio. Todas las entrevistas y grupos focales se realizaron en modalidad virtual a través de las plataformas Meet o Zoom.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un enfoque temático. Primero, se realizó una codificación inicial para identificar patrones recurrentes en las narrativas de los participantes. Posteriormente, los datos se sistematizaron, agrupando las respuestas según los dos grupos de participantes (quienes salieron del aula y quienes permanecen en ella) y asociando los temas emergentes con los factores previamente identificados en la revisión de la literatura. Finalmente, se estructuró un sistema de códigos utilizando el software Dedoose, lo que permitió organizar la información y facilitar el análisis detallado de los factores que influyen en las decisiones de permanencia o salida del aula.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Ya que el análisis cualitativo indaga y estructura un conjunto de factores que inciden de diversas formas en la salida del aula de los y las docentes, es interesante entonces utilizar los datos disponibles sobre el sistema educacional chileno para explorar, a través de un modelo de probabilidad estadística, la significancia de los fenómenos descritos en una muestra representativa de docentes.

Se recabó información relevante desde las bases detalladas en la tabla 2, seleccionando aquellas variables que se relacionan con los hallazgos del terreno cualitativo y también con los factores mencionados en la revisión bibliográfica. La información también se organiza en las dimensiones ya descritas: individual e institucional.⁵

Tabla 2. Bases de datos y variables utilizadas en el modelo estadístico, según factores de interés.

Nombre base de datos	Variables utilizadas a nivel individual	Variables utilizadas a nivel institucional	Factor-relación con retención
Cargos docentes	Género Edad (Fecha de nacimiento) Tipo de título Función en el establecimiento Horas de contrato Tipo de contrato Años de experiencia Nivel educativo Horas aula	Región Ruralidad Dependencia	Estas variables dan cuenta de las características personales y de formación del/la docente y su relación laboral con el establecimiento. Las variables institucionales caracterizan los establecimientos en términos básicos.
Percentil notas	Percentil notas de su generación	-	Se utiliza como proxy de desempeño.
Puntajes PSU	Puntaje promedio entre pruebas obligatorias	-	Se utiliza como proxy de desempeño.
Índice de Vulnerabilidad Escolar	-	IVE básica IVE media	Según cierta literatura, mayores niveles de vulnerabilidad

⁵ La dimensión vinculada con el aspecto relacional no se pudo incorporar debido a que no existen datos que se relacionen directamente con los elementos que la componen.

			aumentan la probabilidad de desertar.
Matrícula por establecimiento	-	Núm est. mujeres Núm. est. hombres Matrícula básica Matrícula media Matrícula total	Se calcula el ratio “matrícula por docente”, ya que, según cierta literatura grandes cantidades de estudiantes por docente inciden en la probabilidad de desertar del aula.
Resultados SIMCE por establecimiento	-	Promedio matemática Promedio lenguaje	Se utiliza como proxy de disciplina en el aula. A mayor puntaje, debiera disminuir la probabilidad de desertar.

Fuente: *Elaboración propia.*

Así, se construyó un panel que contiene datos desde el año 2007 al 2023, incluyendo las cohortes de docentes de aula 2007 a 2019 que han participado del sistema escolar chileno en establecimientos escolares con reconocimiento oficial del estado⁶. Se consideró integrar información respecto de la evaluación docente, la categoría de desempeño de los establecimientos y de índices de desarrollo personal y social, sin embargo, el nivel de datos faltantes afecta la muestra a utilizar y sesga los resultados.

El panel contiene información sobre docentes de educación básica y media tanto en modalidades científico-humanista como técnico-profesional, excluyendo a los docentes de educación especial. Esta exclusión se hace debido a que los/as profesoras de educación especial enfrentan desafíos únicos y suelen trabajar en entornos con estructuras organizativas diferentes a las de la educación general. Al enfocarnos en los niveles educativos más homogéneos, se busca obtener una perspectiva más precisa sobre los factores asociados a la deserción en el contexto de la educación regular.

También se excluye del análisis a profesionales con título en pedagogía en educación de párvulos y pedagogía diferencial ya que estos/as profesionales pueden estar empleados como docentes en establecimientos que no tienen la obligación de reportar los datos de sus trabajadores/as. Esto podría llevarnos a considerarlas como desertoras cuando, en realidad, podrían estar trabajando en pedagogía en otro centro educativo.

Por último, se descartó a un grupo de docentes debido a que no fue posible identificar su año de ingreso al sistema escolar y esto es crucial para la especificación del modelo.

En este panel se generan indicadores clave que combinan la información pública para describir los movimientos de los docentes, tales como cambios de establecimiento, movimientos dentro del mismo establecimiento, salidas temporales y abandonos definitivos del sistema. Además, se incluyen las características de los docentes y de los establecimientos en los que trabajaron en su último año.

⁶ En el panel de datos existen vacíos en la información debido a la indisponibilidad de datos en ciertos años o registros incompletos en algunas cohortes.

Modelo de probabilidad lineal

Dado que el objetivo de este estudio es identificar los determinantes de la deserción de los docentes de aula en los primeros 5 años de ejercicio y cuantificar su efecto, se utilizó un modelo de probabilidad lineal en el que la variable dependiente o de interés toma dos valores:

$$y_i = \begin{cases} 1 & \text{si el docente sale permanentemente en sus primeros 5 años} \\ 0 & \text{caso contrario} \end{cases}$$

Las variables explicativas para cada docente (x_i) incluyen características individuales, y del establecimiento que, según la revisión de la literatura, se identifican como determinantes en la decisión de permanecer o abandonar el sistema

El modelo de probabilidad asume la existencia de una utilidad latente, en este caso, la utilidad de abandonar el sistema, que depende de variables observables y de un término de error, y que se puede definir como y_i^* .

$$y_i^* = x_i \beta + \varepsilon_i$$

El valor de la utilidad latente, y_i^* , es no observable. En su lugar, solo es posible observar un valor de uno si un docente opta por salir del aula, y cero si decide continuar en su labor. De esta forma:

$$y_i = \begin{cases} 1 & \text{si } y_i^* > 0 \\ 0 & \text{si } y_i^* \leq 0 \end{cases}$$

Así, la probabilidad de que un docente abandone el aula está dada por:

$$E[y_i|x_i] = \text{Probabilidad}[y_i = 1|x_i] = \text{Probabilidad}[X'\beta + \varepsilon_i > 0|x_i] = F(x_i'\beta)$$

Siendo $F(x_i'\beta)$ la función de distribución acumulada de ε_i , que en nuestro contexto asumimos sigue una distribución normal⁷. El modelo se estima mediante el método de máxima verosimilitud, y los resultados obtenidos se presentan a en la próxima sección, luego de los resultados del análisis cualitativo.

⁷ La función de probabilidad acumulada para una variable aleatoria z es $\Phi(z) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^z e^{-u^2/2} du$.



11/4/2017

Men

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5



ANÁLISIS CUALITATIVO

RESULTADOS: Análisis cualitativo

El análisis de las entrevistas individuales y grupos focales reveló hallazgos claves que contribuyen a comprender el contexto personal y sistémico en el que se desarrollan las trayectorias de docentes y educadoras de párvulos en Chile. Estos pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Los relatos de los participantes coinciden con la literatura revisada en cuanto a las principales dimensiones que inciden en la voluntad de docentes y educadoras de párvulo de dejar el aula o bien mantenerse. No obstante, hay ciertas **problemáticas más presentes** en los discursos de las y los participantes, como lo son la sobrecarga laboral, su disconformidad con el sueldo que reciben y el mal manejo institucional de problemas de convivencia escolar.
- En su mayoría, **las salidas de aula no son por motivos vocacionales**. De hecho, 11 de los 12 participantes que están fuera de aula, les motiva y siguen vinculándose laboralmente al ámbito de la educación y el aprendizaje.
- **De acuerdo a los entrevistados/as, sentir respaldo institucional y valoración por parte de la comunidad educativa es clave** para permanecer en el aula, pues consideran que les permite responder adecuadamente a los desafíos en el aula y las exigentes condiciones inherentes a la profesión.
- Las condiciones laborales de la docencia se perciben por los participantes en una posición de **desventaja frente a otras ofertas del mercado**. En particular, la necesaria presencialidad y la rigidez horaria juegan en contra para la valoración de docentes y educadoras de párvulo que evalúan otros tipos de trabajos, pues otros espacios cuentan cada vez más con flexibilidad y formatos híbridos, particularmente después de la pandemia global del Covid-19.
- De 20 participantes, **sólo 1 declara haber recibido formalmente mentorías**, las que fueron realizadas por parte de una organización sin fines de lucro. El resto, solamente contó con apoyo informal y voluntario por parte de otro/a docente o alguna jefatura.

A continuación, los resultados están organizados según los distintos **factores** que se identificó que intervienen en la trayectoria de docentes y educadoras de párvulos, contribuyendo a la decisión de salir o permanecer en el aula. Para cada uno de estos temas, se relata al inicio una **historia docente**⁸ que refleja de manera concreta cómo se vivencian las decisiones laborales en las trayectorias individuales, reflejando así la interacción de múltiples factores.

"ES EL ÚNICO TRABAJO EN EL QUE UNO SE ENTREGA DE MANERA FÍSICA, EMOCIONAL E INTELECTUAL": CANSANCIO Y DESGASTE EMOCIONAL EN LA ENSEÑANZA.

Isabel es una profesora de educación básica que ha tenido una trayectoria diversa, marcada por reflexiones críticas sobre el ejercicio de la profesión. Comenzó trabajando en un colegio particular en Chile, donde le incomodaban las restricciones administrativas y la falta de flexibilidad laboral, lo que la llevó a cuestionar cómo se valoraba el trabajo docente. Posteriormente, se trasladó a Estados Unidos con el objetivo de trabajar en el extranjero, pero, tras un año, decidió regresar debido a la alta exigencia del sistema educativo estadounidense, el cual encontró poco alineado con sus expectativas.

Al volver a Chile, decidió tomarse un descanso laboral, apoyada por la estabilidad económica de su pareja. Sin embargo, rápidamente fue convocada para trabajar en capacitaciones a profesores en bilingüismo, desempeñándose como formadora y observadora de prácticas docentes.

Isabel describe la docencia como una profesión que demanda un desgaste físico, emocional e intelectual constante, algo que terminó por agotarla. Reconoce que el rígido calendario escolar y la falta de flexibilidad en el aula impactan profundamente en la calidad de vida de los docentes. Con el tiempo, aprendió a poner límites, minimizando las tareas extralaborales y priorizando su bienestar personal. Aunque asegura ser una profesora talentosa y comprometida en su labor, considera que su trabajo no es su prioridad número uno en la vida, valorando más su equilibrio personal y emocional. Actualmente, ve su decisión de salir del aula como temporal, mientras reflexiona sobre su futuro profesional.

Tal como se observa en el relato de Isabel, la labor docente se percibe por las/os participantes del estudio como intrínsecamente agotadora, caracterizada por una constante exigencia emocional, física e intelectual. El día a día de las educadoras de párvulos, así como también de docentes de los distintos niveles, está marcado por interacciones intensas con estudiantes, colegas y familias, además de una serie de responsabilidades que trascienden las horas formales de trabajo.

⁸ Son historias de educadoras de párvulos y docentes participantes del estudio, tanto del grupo que está **fuera del aula**, como de quienes están en sus **primeros 5 años de ejercicio profesional**. Para estos extractos se utilizan pseudónimos, para respetar el acuerdo de confidencialidad al que accedieron los y las participantes del estudio. Por este mismo motivo, no se entrega mayor información acerca de las instituciones donde se han desempeñado.

Una educadora de párvulos describe cómo este desgaste se manifiesta, particularmente para el nivel inicial, en la necesidad de mantenerse alerta constantemente:

Yo cuando recién entré a trabajar salía al patio y contaba a los niños todo el rato, los contaba y los contaba y decía "no se me puede perder ni uno" y ese estrés que yo siento que nadie más vive, nadie más, solo nosotros, (...) entonces la carga de "cuidado" de los niños y las niñas es mucho más potente y siento que es un estrés, siento que cuando yo entré era lo más estresante que yo tenía, eso que estén todos, que estén enteros, que los devuelva, que lleguen todos de nuevo. (**Belén, educadora de párvulos novel, 4 años de experiencia, Santiago**).

Esta intensidad de la vida laboral es percibida, en los distintos niveles, como una "maratón" que impacta profundamente la calidad de vida, llevándolas/os a terminar cada semana en un estado de completo cansancio. Como dijo una participante:

Yo creo que a todo el mundo le dicen lo mismo, a todas las profesoras, o sea, tú de marzo a diciembre eres una persona y cuando estas de vacaciones eres otra persona, porque en verdad estás en ésta maratón (...). Entonces como que en el fondo, yo llego del trabajo destruida, cansada, no tengo ganas de hacer deporte, no tengo ganas de... a mí, personalmente, me cuesta, me cuesta después de un día de trabajo levantarme del sillón e ir a hacer otra cosa. (**Isabel, profesora de enseñanza básica fuera de aula, Santiago**).

Este agotamiento afecta no solo el desempeño laboral, sino también la salud mental de los docentes, quienes pueden experimentar estrés crónico y dificultades para desconectarse del trabajo. Tal como señala un participante que dejó la docencia, la cantidad de tareas pendientes puede generar problemas de concentración y bloqueos: "Me demoraba mucho tiempo, a veces me quedaba ahí sentado no más pensando en nada, entonces eso me generaba como estrés igual, el hecho de tener que hacer las cosas rápido, pero no las hacía rápido porque veía que tenía que hacer tantas cosas que me bloqueaba" (**Gonzalo, profesor de lenguaje fuera de aula, Concepción**).

Respecto a este agotamiento, dos profesores noveles de enseñanza media y un profesor de arte fuera del aula, mencionan que su propia neurodivergencia (autismo en los tres casos) exacerbaba esta sensación, llegando hasta experimentar un *burnout*. Por ejemplo, uno de ellos expresó: "Yo también, llego a la casa, llego destruido, llego sobreestimulado, con ansiedad, nuevamente cansado mentalmente. Entonces eso también requiere cierto de un manejo extra que tiene, nuevamente, que venir desde la autogestión, para poder sobrellevar eso porque si no, no hay quien viva así" (**Luis, profesor de historia novel, 2 años de experiencia, Rancagua**).

La percepción compartida entre las/os docentes es que la pedagogía combina una entrega emocional, física e intelectual que pocas otras profesiones exigen al mismo tiempo, y que coarta su desarrollo de actividades fuera del trabajo. Una de las participantes reflexionó sobre un posible cambio de área profesional, en pos de nutrir más su vida personal:

Entonces, yo estaba pensando en eso, en estudiar alguna cosa para irme a minería, o ver si hay algún trabajo que me ofrezca más plata y tener el tiempo para mi casa, para estar en mis cosas, hacer mis hobbies, a mí me encanta leer y no he podido leer desde

que empecé a trabajar, de hecho. Y tengo muchos libros ahí para leer y no he podido leer ninguno. **(Rocío, profesora de matemática novel, 3 años de experiencia, Iquique).**

Asimismo, uno de los profesores que decidieron abandonar el aula, y el único de ellos que tuvo un cambio laboral radical hacia otra área (trabajo manual de albañilería), relata los cambios psicológicos positivos que tuvo para él realizar este cambio:

G: Siento que ser profesor no me va a dar tranquilidad, quizás económica sí, pero la tranquilidad mental, esa no me la va a dar.

E: Claro, ese es el factor clave para ti, la tranquilidad mental.

G: O la sanidad mental, como que, siendo profe, cuando hacía clases como que soñaba que una clase me salía mal y eran sueños super recurrentes, dejé de ejercer y ya no tengo más esos sueños. Pero eran así sueños muy incómodos, muy penca despertar con esa sensación y que después más encima se repetía en una clase.

(Gonzalo, profesor de lenguaje fuera de aula, Concepción).

En este contexto de alto agotamiento, llama la atención que la psicoterapia aparece como una herramienta clave para gestionar el desgaste emocional y prevenir mayores consecuencias en la salud mental de quienes se dedican a esta desafiante labor. Una de las entrevistadas explicó porqué considera que es importante atender la salud mental de las y los docentes:

Yo diría que la salud mental, que se preocuparan por la salud mental de los trabajadores es súper importante porque está el psicólogo, que... hay psicólogos que son para los niños, pero no hay uno que vea cómo están los docentes, y entre docentes igual hay un montón de conflictos, y eso te afecta a ti, y afecta a los estudiantes. (...) A mí me pasa que, si estoy en un curso, no puedo estar demostrando que estoy triste o que estoy cansada porque los niños se contagian de eso entonces como que, a fin de cuentas, uno siempre está mostrando su mejor cara y eso también te hace mal porque no estás expresándote como en realidad estás. **(Rocío, profesora de matemática novel, 3 años de experiencia, Iquique).**

Como se observa, esta profesora expresa una carencia en los establecimientos educacionales respecto a una figura que se preocupe de la salud mental docente. Del total de 20 participantes del estudio, 6 dijeron haberse apoyado en la psicoterapia durante sus primeros años de ejercicio profesional, todos accediendo de manera particular a ese servicio. Esta forma de sobrellevar los desafíos fue comentada también en el focus group de educadoras de párculos noveles. Allí, una de las participantes explicó cómo esto la ha ayudado a empoderarse en su rol:

Bueno, yo tomé psicoterapia, o sea sigo, en verdad. Al principio la tomé porque me angustiaba mucho no tener trabajo, y después me angustiaba por estar en el trabajo (se ríe), pero igual me ha ayudado harto, siento que he tomado hartas herramientas parecidas a Sol [participante del estudio], de convencerme que lo estoy haciendo bien, cuestionarme quizás qué es lo que tengo que mejorar, y me ha ayudado a centrarme

en lo concreto. (**Luna, educadora de párvulos novel, 5 años de experiencia, Santiago**).

La valoración positiva de la psicoterapia, por parte de las y los participantes, muestra el importante rol de apoyo que cumple. Asimismo, también se pone en evidencia la necesidad de equilibrar los esfuerzos individuales con estrategias institucionales que no solo actúen reactivamente, sino que prevengan el desgaste emocional desde una etapa temprana.

"LO QUE HACE UN PROFESOR NO ES LO QUE, EN REALIDAD, DEBERÍA HACER UN PROFESOR": LAS DIFICULTADES EN EL MANEJO DE AULA Y LA FALTA DE APOYO INSTITUCIONAL.

Isis es docente de ciencias en enseñanza media, primero estudió bioquímica y luego hizo un programa de prosecución de estudios en pedagogía, motivada por la transformación social mediante la entrega de herramientas a niños y jóvenes. Lleva 4 años ejerciendo la docencia y recientemente recibió su diagnóstico de autismo, lo que ha sido un desafío a la hora de negociar ajustes razonables en sus condiciones laborales.

En su establecimiento actual se ha encontrado con múltiples dificultades respecto al manejo de aula, en primer lugar, por estar en aulas muy numerosas (de 35 a 40 estudiantes) y con estudiantes con fuertes desregulaciones emocionales. En segundo lugar, porque el establecimiento donde trabaja no cuenta con un equipo interdisciplinario enfocado en apoyar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, problemas de salud mental y/o discapacidades. Ambos factores le hacen sentir que no puede desarrollar el trabajo para el que se formó, que consiste en enseñar ciencias a niños, niñas y adolescentes.

Las diversas situaciones de violencia en el aula, junto con una sensación de poco respaldo institucional a su labor como docente y la sobrecarga laboral, han llevado a Isis a un agotamiento extremo y a pensar en dejar el aula. Actualmente, Isis está en un proceso psicoterapéutico y con fármacos que le ayudan a sobrellevar el estrés. Además de eso, esta docente se ha seguido formando en temáticas socioemocionales, que considera claves para tener un mejor manejo de aula y con esto lograr realizar su labor de enseñanza y ver resultados en el aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo a los docentes y educadoras entrevistados/as, sus condiciones de ejercicio se ven profundamente afectadas por las complejidades del contexto escolar actual, en el que las aulas concentran estudiantes con múltiples necesidades, desregulaciones emocionales y, en muchos casos, niños y niñas neurodivergentes o en proceso de recibir un diagnóstico. Si bien esta realidad surge como un desafío en sí mismo, los participantes resaltan que la principal dificultad que experimentan es que no cuentan con la formación ni el apoyo necesario para acompañar adecuadamente la experiencia de aprendizaje de estos estudiantes. Tal como lo señala una profesora:

Terminas la carrera, que te costó un montón, y después llegas al aula y la verdad no es lo que tú esperas... A veces ni siquiera vas a enseñar matemáticas porque tienes que enseñar a abordar la vida, a que los niños tengan una buena salud mental, sepan cómo afrontar la situación en sus casas; contención, mucha contención y un montón de cosas más que, a fin de cuentas, no es lo que uno quiere hacer. Uno quiere enseñar su contenido de una forma entretenida para que los niños aprendan y puedan desarrollar habilidades para el futuro. No podemos desarrollar habilidades si es que los niños están trabados con alguna emoción negativa en el momento. **(Rocío, profesora de matemática novel, 3 años de experiencia, Iquique).**

Este desajuste entre la formación inicial docente (FID) y las demandas reales del ejercicio profesional genera un desgaste emocional significativo, ya que los docentes sienten que deben desempeñar roles que trascienden ampliamente su labor pedagógica. Además, algunos perciben que la falta de equipos interdisciplinarios que contribuyan a abordar estas dimensiones no pedagógicas en el aula agrava su sobrecarga, dejando al profesorado "contra la pared", enfrentando tanto problemas del aula como conflictos personales y familiares del estudiantado sin el respaldo necesario.

En una de las historias recolectadas, este desgaste de las múltiples funciones a realizar en aula se exacerba al estar dedicándose a una disciplina distinta a la que se estudió. Este es el caso de Daniela, una profesora de enseñanza básica, especializada en ciencias naturales y matemática, que no logró ejercer como docente de esas asignaturas. Ella relata: "El primer año también fue súper desgastante porque tampoco estuve haciendo las clases que yo hago, si no que me tocó hacer de profesora generalista. Entonces ahí me tuve que ver haciendo música, arte, religión, de todo, de todo un poco" **(Daniela, profesora de educación básica fuera de aula, Temuco⁹).**

A esta complejidad en el aula se suma que 5 de los/as 12 entrevistados/as que dejaron el aula y 4 de los/as 8 docentes noveles que aún se encuentran ejerciendo señalan haber sentido poco respaldo por parte de sus equipos directivos en general¹⁰, o específicamente frente a situaciones de alta presión.

En esta línea, cuatro docentes de quienes sintieron poco respaldo institucional se refieren a actos de violencia física o verbal desde estudiantes o apoderados hacia el o la docente en cuestión, y cómo la poca proactividad institucional les generó una sensación de desamparo. Para ejemplificar esta sensación, los/as entrevistados/as refieren a distintos testimonios. Una docente relata cómo, al recibir amenazas de un apoderado, no obtuvo "ninguna ayuda de la escuela" **(Isis, profesora de química novel, 4 años de experiencia, Santiago).** Otro testimonio ilustra la percepción negativa de una docente respecto a la intervención del equipo directivo frente a los malos tratos de un apoderado: "Mi jefa se metió de a poquito, pero a mí me hubiese gustado que dijera: 'Esta reunión se acabó, fuera'" **(Isabel, profesora de enseñanza básica fuera**

⁹ Daniela, al igual que otros participantes del estudio, trabajó en establecimientos educacionales ubicados en distintas ciudades. Sin embargo, la descripción menciona la ciudad donde se desempeñó mayormente.

¹⁰ De ellos/as, tres personas refirieron que esta sensación de no ser respaldados estaba cruzada por actitudes discriminatorias hacia su persona o hacia otros/as colegas, por parte de algún cargo superior. En dos casos, se percibía un trato basado en prejuicios por tener una expresión e identidad de género no-normativa y en el otro caso, correspondía a comentarios juzgadores acerca de la compatibilización de la maternidad con el ejercicio profesional.

de aula, Santiago). Esta sensación de falta de respaldo y liderazgo contribuye a un clima laboral deteriorado, donde el profesorado manifiesta no sentirse protegido ni valorado.

En contraste, las experiencias positivas en entornos que los docentes perciben más resguardados refuerzan la idea de que contar con apoyo institucional efectivo es clave para la retención docente. Seis participantes se refirieron a buenas prácticas de sus jefaturas y de los equipos directivos que les ayudaron a sobrelevar mejor los desafíos de enfrentarse al aula. Acciones importantes mencionadas al respecto son la existencia de retroalimentaciones al trabajo en aula, así como una comunicación fluida para resolver problemas, tal como muestran los siguientes extractos:

Yo creo que le hagan acompañamiento al aula, yo encuentro que es lo mejor, lo mejor que puede pasar (...) que te hagan acompañamiento en el aula, estar con un docente que ya lleve más tiempo y hacer como clases intercaladas: hacer una clase, tú la observas, tú continúas la clase siguiente y así como para poder ir tomando el control porque te tiran a los leones... **(Rocío, profesora de matemática novel, 3 años de experiencia, Iquique).**

Con esta directora, el jardín era super chiquitito, éramos dos educadoras en el jardín, entonces es una relación super cercana que tu formas con la directora, y todo se habla, un ambiente super genial, porque si había algún problema se trataba enseguida y todo fluía demasiado bien. **(Sol, educadora de párvulos novel, 5 años de experiencia, Iquique).**

Me gustaría también tener harta libertad para planificar y para diseñar el ambiente, y también tener el apoyo constante para poder ir preguntando los momentos en que tenga duda, o también ir visualizando si es que en realidad vamos bien; como poder tener como acceso a harto feedback porque... de hecho, yo creo que hasta me gustaría que me fueran a observar, porque eso igual me ayudaría como a ir aprendiendo, avanzando. **(Esperanza, educadora de párvulos fuera de aula, Región de O'Higgins).**

Finalmente, el manejo de estudiantes con problemas de salud mental representa un desafío crítico que muchos docentes explican que deben enfrentar sin preparación previa. Como apunta una profesora de básica, el trabajo con niños y niñas implica atender el área emocional sin tener la preparación específica para ello:

Es un desafío para mí enfrentarme a niños con estas condiciones, más que adecuar la clase para un niño que, por ejemplo, es más visual o que está más inquieto, son desregulaciones constantes; niños y niñas que atacan contra su vida, se autoflagelan, entonces es más allá de la diversidad académica que uno tenga que contemplar. **(Miel, profesora de enseñanza básica novel, 4 años de experiencia, Santiago).**

Esto intensifica la sensación de sobrecarga y sugiere la necesidad de apoyos interdisciplinarios que permitan al profesorado enfocarse en los procesos de aprendizaje.

"TENÍA MUY NORMALIZADO TRABAJAR EN TIEMPOS LIBRES O EN MI CASA": SOBRECARGA LABORAL EN DOCENTES Y EDUCADORAS DE PÁRVULOS.

Constanza es una educadora de párvulos que actualmente se desempeña fuera del aula, en un cargo de coordinación de una organización sin fines de lucro. Antes de eso, trabajó en un par de jardines y en un colegio. Su última experiencia, en el colegio, no le gustó, pues sentía que se aplicaba una sobre-escolarización a niños y niñas.

Tras esa experiencia, Constanza decidió buscar trabajo en jardines infantiles, pues sí le interesaba seguir trabajando directamente con niños. Sin embargo, se encontró con una oferta de la organización donde actualmente trabaja, que le llamó la atención por sus condiciones laborales, el tipo de contrato, el sueldo, la posibilidad de teletrabajo, la flexibilidad y más oportunidades de desarrollo profesional. Postuló y obtuvo el cargo.

Para esta educadora, la principal diferencia entre su actual trabajo y su experiencia previa en aula es el equilibrio que siente ahora entre su vida personal y laboral. Constanza comentó que al empezar en este nuevo espacio se dio cuenta lo normalizado que tenía trabajar fuera de su jornada laboral. En este trabajo, se sorprendió al comienzo, teniendo la 'sensación de no trabajar' al utilizar exclusivamente su horario establecido para hacerlo y tener los fines de semana efectivamente libres. Para ella, este factor es lo que la mantiene en un cargo de gestión y la razón por la que no se ha planteado aún volver al aula.

A partir de los testimonios de los participantes de este estudio, se observa que la sobrecarga laboral en docentes y educadoras de párvulos se ha normalizado al punto de que trabajar fuera de la jornada habitual se percibe como una parte intrínseca de su labor. Esta práctica afecta tanto a quienes están en sus primeros años de ejercicio, como a quienes, tras años de experiencia, han logrado gestionar esta carga con dificultad. En el caso de las educadoras de párvulos, especialmente en jardines infantiles, esta situación se agrava por la ausencia de una distribución adecuada entre horas lectivas y no lectivas, así como por la falta de espacios físicos para realizar el trabajo administrativo.

La presión de llevar tareas a casa, como planificar, corregir y elaborar materiales, no sólo desdibuja los límites entre la vida laboral y personal, sino que genera un agotamiento constante. Una docente reflexiona en retrospectiva:

E: Respecto a las condiciones laborales, ¿Cómo crees que eso influyó en tu decisión de dejar el aula? Y pensando en temas diversos como salario, el tipo de contrato, la carga, la distribución de horas, la infraestructura o también oportunidades de desarrollo profesional.

M: Sí, influyeron harto, harto el hecho de que yo sentía que era demasiada pega, o sea, yo me levantaba antes para hacer cosas. Así como que a las 6 de la mañana me levantaba a hacer cosas y después me quedaba hasta las 2 de la mañana haciendo cosas. O sea, para mí era mi vida, era el colegio, y enferma y todo, igual. (**Mónica, profesora de enseñanza básica fuera de aula, Santiago**).

Esta carga excesiva tiene un impacto significativo en la vida personal de los docentes, quienes muchas veces relatan que sacrifican tiempo de descanso y actividades sociales en pos del

trabajo. Algunos sugieren que han logrado encontrar un equilibrio con el tiempo y la organización, pero para otros, las condiciones laborales hacen que esto sea bastante difícil. Un profesor comentó que en su primer semestre "no existía como persona" (**Alex, profesor de arte fuera de aula, Valparaíso**) porque todo su tiempo estaba dedicado al trabajo, y aunque posteriormente logró organizarse mejor, le tomó meses recuperar cierta armonía en el uso de sus tiempos.

Algunas participantes atribuyen a un cambio generacional la percepción sobre la (in)compatibilidad entre la vida personal y laboral docente. Según esta perspectiva, hay condiciones que son aceptables para personas mayores, pero que para las generaciones más jóvenes se vuelven intolerables, lo que las lleva a abandonar el aula en búsqueda de trabajos con horarios más definidos. Tal como se expresa esta docente:

Generalmente no conozco profe que no revise pruebas en la casa en un día libre, entonces eso también desgasta. Sobre todo en las nuevas generaciones, que somos generaciones que ya están un poco más desligadas del vivir para trabajar y buscan ésta armonía entre vida privada y trabajo, entonces creo que ese cambio generacional ha hecho que muchas personas jóvenes que llevan sus primeros años, al ver que no es compatible la vida laboral con la vida personal, optan por promover y enfocarse en la vida personal, dejando de lado el ámbito laboral de profesor porque... hay que ser realista, no es compatible, muchas veces no lo es. (**Luis, profesor de historia novel, 2 años de experiencia, Rancagua**).

Este hallazgo posiciona a las condiciones laborales como un ámbito de suma relevancia para la decisión de salir del aula, por sus consecuencias en la salud física, mental, social y emocional de los docentes, pero también por la relación de esta alta carga con la percepción de bajos salarios en comparación con los sacrificios que implica, como se verá a continuación.

"NUNCA IMAGINÉ QUE ERA TANTA PEGA POR TAN POCA PLATA": LA RELACIÓN ENTRE SUELDO Y CARGA EN LA LABOR DOCENTE

Mónica es una docente de enseñanza básica que actualmente se dedica a tiempo completo a su maternidad. Aunque siempre le gustó la pedagogía y se define como perfeccionista y muy comprometida, confiesa que nunca imaginó el nivel de trabajo que implicaría ser profesora. Lo que más le sorprendió al inicio era el nivel de sobrecarga laboral combinado con un salario que considera insuficiente. En su primer trabajo, el sueldo le parecía decepcionante al considerar el esfuerzo que debía dedicar en planificar, corregir pruebas, reunirse con apoderados y en consejos de profesores. Además, señala que sus horas no lectivas solían usarse en otras tareas, lo que aumentaba la presión. Todo esto le trajo problemas de salud física y mental que comenzaron a preocuparla.

El perfeccionismo de Mónica y su deseo de cumplir bien con las exigencias de su trabajo fueron factores decisivos para dejar el aula, especialmente al enfrentarse a la maternidad. Reconoció que no podría equilibrar sus altos estándares en la docencia con su rol como madre. Actualmente, se apoya en la estabilidad económica de su marido y se ha volcado

completamente al cuidado de sus dos hijos, con la misma dedicación que antes ponía en su trabajo docente.

Aunque dejó el aula, no descarta volver a enseñar en el futuro, cuando sus hijos sean mayores, pero considera que buscaría un rol con menor carga laboral, como profesora de religión, que percibe como más compatible con su vida familiar.

El análisis de las narrativas de docentes y educadoras noveles evidencia que, aunque el sueldo percibido no siempre es considerado bajo en términos absolutos, sí se percibe como desproporcionado frente a las múltiples exigencias, competencias y esfuerzos que implica el ejercicio de la labor docente. Este desbalance se vuelve particularmente evidente en el caso de las educadoras de párvulos, quienes subrayan que no sólo enfrentan una carga laboral elevada, sino que además perciben una remuneración significativamente menor en comparación con otros profesionales de la educación.

Es muy demandante y aparte el tema de las *lucas* siento que en algunos lugares no sopesan toda la *pega* que uno tiene que hacer, entonces hay gente que no le gusta y más encima lo hace de mala gana –ser educadora de párvulo– y aparte ganas parecido haciendo otra cosa, entonces mejor se deciden a trabajar en otras cosas. Porque como hablábamos antes, yo creo que ningún otro docente trabaja más de lo que trabajamos nosotros, y además en los colegios a los profes de básica y los profes de media les pagan mención, le pagan su sueldo de profesora, más la mención (...). A las educadoras de párvulo, yo tengo mi mención y, aun así, además me pagan menos que a todos mis colegas en el mismo colegio que trabajo, *cachai*. (**Belén, educadora de párvulos novel, 4 años de experiencia, Santiago**).

Esta percepción se condice con los datos disponibles sobre el salario promedio de educadoras de párvulos y docentes de otros niveles en sus primeros años de ejercicio profesional. Según la plataforma Mi Futuro de la Subsecretaría de Educación Superior (2004), los ingresos brutos mensuales de las educadoras de párvulo al primer año de egreso son en promedio \$785.849, mientras que los de sus contrapartes en educación básica y media son \$937.452 y \$881.280, respectivamente. Asimismo, al tercer año de egreso, también notamos esta diferencia, siendo \$916.700 el promedio de las educadoras de párvulos y alrededor de 1.100.000 para los profesionales de otros niveles. Por otra parte, según el decreto 260 del Mineduc (2007) la bonificación por mención solo corresponde a profesionales de la enseñanza básica y media, por lo que no están incluidas las/os educadoras/es de párvulos.

El desequilibrio entre carga laboral y salario se traduce para profesionales de todos los niveles en una percepción de falta de valoración profesional, lo que impulsa a muchos y muchas docentes a buscar alternativas laborales fuera del aula. Así lo expresa una de las docentes entrevistadas:

Todos sabemos que los profes son mal pagados... y siento que haciendo cualquier otro trabajo más tranquilo ganas lo mismo o puedes ganar muy similar, entonces ¿en verdad vale la pena todo este esfuerzo? porque yo siento que yo, como persona, empiezo a envejecer, a destruirme un poco y digo ¿vale la pena para que más encima nos paguen

mal? ¿más encima tenga un papá que me ningunee? Entonces ahí, yo no tengo miedo de salir de la sala, tomar otro trabajo y después volver. (...) Entonces cualquier otro trabajo te puede dar la misma cantidad de lucas con mucha menos responsabilidad. **(Isabel, profesora de enseñanza básica fuera de aula, Santiago)**

Por el contrario, una de las educadoras noveles participantes del estudio afirma que su buen sueldo es justamente un factor que la anima a mantenerse en su trabajo:

Por eso yo también una de las principales razones por las que yo decido quedarme en la pedagogía es porque ahora encontré un trabajo que encuentro que me pagan de acuerdo al trabajo que yo hago. Y claro, mis compañeras tuvieron la mala experiencia de que llegaron a lugares en los que se les pagaba muy poco y ahí uno entra a transar por lo que tú entraste a la carrera, que fue para no sé cambiar el mundo, ayudar a los niños, enseñar, qué sé yo, pero claro, la precarización laboral en torno al sueldo y a las condiciones materiales que tiene en la escuela es mayor. O sea, yo las comprendo profundamente. Por eso ahora me estoy quedando en la pedagogía, porque encontré este lugar que creo que el sueldo es acorde al esfuerzo que yo pongo en mi trabajo, pero si no fuera así tendría la misma postura que mi amiga. **(Belén, educadora de párvulos novel, 4 años de experiencia, Santiago).**

Finalmente, los relatos de los/as participantes revelan que el desgaste asociado a la carga mental y emocional, junto con la dificultad para lograr un equilibrio entre la vida personal y laboral, intensifican la problemática salarial. Al respecto, una docente novel que trabaja en un colegio y un preuniversitario reflexiona:

Yo diría que, sí hay factores enfocados al tiempo, la salud, el dinero también, sí, y yo creo básicamente, que, a fin de cuentas, nos piden mucho para lo que hacemos. Nos piden mucho para lo que hacemos, para el tiempo que tenemos, para el dinero que nos dan. Que, de hecho, a mí me pagan, por ejemplo, mejor en el preu que en el colegio, en el preu hago menos, porque solo vengo a hacer las clases, están los PPT hechos, está el cronograma listo, tú ves qué clases tienes que hacer, están los controles, no los revisas, tú los tomas, ellos lo suben a la aplicación y se revisan solos. **(Rocío, profesora de matemática novel, 3 años de experiencia, Iquique).**

Estas experiencias evidencian que la decisión de abandonar la docencia muchas veces no responde a la falta de vocación, sino a un contexto laboral percibido como injusto e insostenible.

"PRINCIPALMENTE ES POR LOS NIÑOS": SATISFACCIÓN EN EL VÍNCULO CON LOS/AS ESTUDIANTES Y SU APRENDIZAJE

Luna es una educadora de párvulos que el último año ha realizado principalmente reemplazos en colegios y jardines. A pesar de enfrentarse a múltiples desafíos, lo que la motiva a seguir es su vínculo con los niños. Destaca el cariño genuino que ellos le entregan y la satisfacción de impactar positivamente en su desarrollo.

Sin embargo, su experiencia laboral no ha estado exenta de dificultades. Ha enfrentado entornos laborales complejos, falta de apoyo administrativo y, en ocasiones, conflictos con apoderados que han escalado hasta afectar su estabilidad laboral. En uno de los períodos más difíciles que tuvo, se vio obligada a dedicarse exclusivamente al cuidado de un niño específico, lo que le impidió realizar otras tareas de su rol, generando una gran carga emocional y frustración.

A pesar de estos retos, Luna sigue buscando un espacio donde pueda sentirse valorada y ejercer su profesión de manera plena. Ha recurrido a la psicoterapia y al apoyo de su familia para superar las dificultades emocionales y laborales. Aunque reconoce que aún le cuesta lidiar con ciertas dinámicas del sistema y el trato de algunos apoderados, mantiene la esperanza de encontrar un lugar donde pueda desarrollarse y seguir haciendo lo que más le apasiona: trabajar con los niños y contribuir a su aprendizaje.

A lo largo del análisis de las entrevistas y grupos focales con docentes y educadores, destaca en sus discursos que el vínculo con los niños y niñas, especialmente a través de los procesos de aprendizaje, es el principal motivo que impulsa a educadoras y docentes noveles a permanecer en el aula, o bien en el caso de quienes desertaron, a desear eventualmente volver al aula. Este aspecto es percibido como el núcleo de la profesión docente, brindando un sentido profundo de satisfacción laboral y realización personal.

La posibilidad de acompañar y observar los avances en el aprendizaje de los estudiantes es descrita por los participantes del estudio como una experiencia motivadora, que contrasta con las dificultades del sistema. Este aspecto puede vincularse, asimismo, al sentido de autoeficacia, pues es en la relación con sus estudiantes donde los docentes obtienen una retroalimentación inmediata de un trabajo bien hecho. Así lo expresaron una educadora de párvulos y una docente de enseñanza media:

Yo desde que salí de la universidad hasta ahora trabajo en el mismo colegio, entonces, como me gusta ver ese paso, mi primer curso ahora va en segundo básico (...) entonces igual es una motivación rica, y que los niños de segundo se metan a mi sala, por ejemplo, y que las mamás a veces me digan "queremos que los niños vuelvan a estar con usted" y esas cosas. Eso, por un lado, el ver los frutos de uno, no solamente en el ámbito del aprendizaje, sino también las relaciones humanas que en particular he generado con mis ex-estudiantes, los apoderados, que me siguen motivando a estar donde estoy actualmente y a seguir ejerciendo. (**Belén, educadora de párvulos novel, 4 años de experiencia, Santiago**).

Pero más que nada, ese tipo de comentarios de los niños, como agradeciendo la forma en la que yo hago mis clases y el ambiente que yo genero en la sala, porque, a fin de cuentas, me dicen que hay clases en las que uno no puede hacer nada, o que los profesores no están ni ahí con ellos, y en cambio en mi clase yo estoy pendiente de cada uno de ellos. Sí, yo sé que es desgastante, pero me di cuenta de que sí, sirve de algo, porque los niños igual lo valoran, algunos, algunos más que otros y... yo diría que

eso es lo que más que nada que te lleva a querer seguir siendo profe. (**Rocío, profesora de matemática novel, 3 años de experiencia, Iquique**).

Para ejemplificar este punto desde otra perspectiva, está la respuesta de una docente fuera de aula que, frente a la pregunta “¿qué es lo que más valorabas de ejercer la docencia en aula?”, expresa:

Yo siento que lo que más valoraba era ser un líder para mi alumno y ser un ejemplo a seguir para mi alumno, yo siento que eso, para mí, es lo que yo más valoraba de mi trabajo. Lo segundo sería ver que mi trabajo, lo que yo hacía, lograba hacer que los niños realmente aprendieran, o sea, que no fuera un aprendizaje por encima, sino que luego ellos fueran capaces de hacer conexiones más profundas y que yo dijera, “ah, él tomó este contenido y lo está aplicando a otros aspectos”, entonces, yo valoraba mucho eso. Y *pucha*, es que todo tiene que ver con los niños, pero que te quieran tus alumnos, es lo máximo, o sea, que tú llegues y sea así como “profesora, la he echado tanto de menos”. Es lo mejor de ser profe, o sea, que tus niños te valoren, que te quieran, que estén contentos tus clases, que se motiven, que estén felices, eso es lo mejor. (**Mónica, profesora de enseñanza básica fuera de aula, Santiago**).

Como se aprecia, para quienes ya no están en el aula, este vínculo es también lo más añorado de la experiencia docente. La interacción cotidiana con los estudiantes y el impacto positivo que los profesores pueden generar en sus vidas son considerados aspectos irremplazables del ejercicio docente. Tal como expresa otro docente:

En los tres aspectos que más valoraba, el primero, y más importante, es sentir que... uy es que suena súper cliché y romántico, pero es real; que uno impacta en un niño. No pienso en la cuestión conceptual o los conocimientos o lo académico, sino que uno puede generar pequeños cambios con acciones durante un día de trabajo... y eso se siente, hay cierta calidez cuando uno acompaña el proceso de aprendizaje de un niño, entonces eso es lo que... un aspecto súper positivo y tiene también que ver con el cambio que uno hace como profe. (**Bastián, profesor de lenguaje fuera de aula, Iquique**).

A pesar de las exigencias y desafíos del trabajo, muchos docentes encuentran en el aprendizaje de los niños y en su agradecimiento una fuente de energía para continuar. Este sentido de trascendencia, a través del vínculo de aprendizaje, reafirma el valor de la labor docente como un motor de cambio en la vida de niños, niñas y jóvenes.

"NO ME VEO SIENDO PROFE 20 AÑOS COMO MIS COLEGAS": CAMBIO GENERACIONAL EN RELACIÓN AL TRABAJO

Karen es una profesora de enseñanza básica que lleva dos años ejerciendo su profesión. Aunque disfruta enseñar y le apasiona trabajar con niños, no se imagina permaneciendo en el aula durante 20 años, como muchas de sus colegas. Para Karen, esta perspectiva está influida

tanto por un cambio generacional en la relación con el trabajo, así como por los desafíos inherentes al sistema educativo actual.

Entre las principales dificultades que enfrenta, Karen enumera el agobio de trabajar con cursos muy numerosos, la falta de apoyo de los apoderados y el poco respaldo que percibe del sistema escolar y de las políticas educativas. Estas condiciones la han llevado a plantearse seriamente dejar la docencia en colegios, aunque no necesariamente abandonar el ámbito educativo. Karen ha considerado alternativas como especializarse en grupos más pequeños, estudiar psicología infantil o dedicarse a hacer clases particulares.

A diferencia de generaciones anteriores, Karen destaca que su generación busca entornos laborales donde se reconozcan las necesidades de los docentes y se fomente su bienestar. Este cambio cultural, sumado a la sensación de agotamiento y la falta de proyección en el sistema actual, refuerza su idea de explorar otros caminos en el futuro. Sin embargo, encuentra pequeñas luces de esperanza que la motivan a seguir intentándolo, como las conexiones significativas con sus estudiantes y la confianza en que aún puede encontrar un espacio laboral más alineado con sus ideales.

El lugar que las nuevas generaciones le dan al trabajo en sus vidas es un factor muy relevante a considerar para comprender las decisiones laborales de educadoras de párvulos y docentes más jóvenes. El análisis realizado revela un cambio generacional en la percepción del trabajo, donde el contraste generacional se vuelve evidente al observar la experiencia de trabajar junto a colegas de mayor edad. Una participante expresó:

Yo creo que, con la Karen, como trabajamos con profes más viejos, por así decirlo, en mi colegio también hay profesoras que entraron a los 20 años y ahora ya van a jubilar el próximo año. Toda una vida ahí. Y ahí yo creo que el choque cultural cuando uno se plantea y dice "yo no me veo haciendo esto, no quiero tener su vida". Y con suerte, como dice la Karen, estoy intentando ponerme el delantal todos los días, replanteándome la situación, obviamente, encontrando el lado positivo, porque ahora estamos diciendo puras cosas negativas, pero en su momento a ratos hay luces, pequeñas luces, pero las hay (...). Pero esa luz no va a durar 15 o 20 años como la de tu compañera. **(Miel, profesora de enseñanza básica novel, 4 años de experiencia, Santiago).**

Aun con estas nuevas concepciones sobre la propia trayectoria, en los relatos de quienes están fuera de aula surgió una sensación de malestar respecto a la inestabilidad laboral que 5 de ellos vivieron en sus primeros años como docentes. Uno de ellos, que cuenta haber hecho muchos reemplazos distintos dentro de un mismo año, expresa las dificultades que implica el estar cambiando constantemente de establecimiento:

O también estudiantes molestos porque les cambian al profesor de reemplazo, le reemplazan al profe y llega otro profe, y ellos quieren al anterior, entonces eso también genera situaciones complicadas de convivencia en las que, no sé, como "ya el profe nuevo como que vamos a...", no a hacerle la vida imposible, pero sí a poner una barrera

emocional, entonces: "OK, tú tienes que lidiar con eso". Y si, si ha sido complejo, el primer año, el segundo año no. (**Bastián, profesor de lenguaje fuera de aula, Iquique**).

Por otro lado, una educadora de párvalo novel explica las consecuencias positivas que ha tenido para ella trabajar en el mismo establecimiento desde que empezó a ejercer, hace 4 años. En sus palabras: "siento que, si una tiene una continuidad, una va adquiriendo rutinas y hábitos que hacen que una se sienta, no más empoderada, pero un poco más relajada en el rol." (**Belén, educadora de párvalos novel, 4 años de experiencia, Santiago**). En este caso, Belén se encuentra satisfecha también con su sueldo y con el trato recibido por sus colegas. Por tanto, los factores a considerar para permanecer en el aula van mucho más allá de la estabilidad que puede ofrecer eventualmente el ejercicio de la docencia.

A pesar de su compromiso con la docencia, muchos y muchas jóvenes docentes reconocen que los factores que les motivan día a día no son suficientes para proyectarse a largo plazo en esta profesión, o al menos no bajo condiciones desfavorables. Mientras que las generaciones anteriores valoraban la estabilidad y la permanencia en el ejercicio docente, a pesar de ciertas situaciones y/o condiciones difíciles, las y los profesores más jóvenes tienden a priorizar su bienestar y se abren la posibilidad de explorar nuevos espacios de desarrollo profesional. Como lo señala el caso de Karen, esta visión refleja una búsqueda de mayor equilibrio entre la vocación y la calidad de vida:

Hoy en día nuestra generación va buscando y proyectándose en mejorar (...) y por lo mismo cuando veo mi proyecto no sé si me veo 20 años siendo profe a pesar de que amo los niños y enseñar, no lo veo así. (**Karen, profesora de enseñanza básica novel, 2 años de experiencia, Arica**).

En este sentido, se evidencia que este cambio en los significados en torno al trabajo va de la mano con un cambio en las ideas de lo que es crecer laboralmente. De hecho, de los 12 docentes y educadoras fuera de aula, 5 consideran que la búsqueda de un mejor desarrollo profesional los impulsó a llevar su trayectoria laboral fuera del aula. Una de ellas lo expresa de esta manera:

Para mí, las ventajas de seguir en la escuela son las vacaciones y el aumento de sueldo, pero nada más. Pero acá, no, acá me estoy proyectando profesionalmente de otra forma; más en la intervención socioeducativa y psicosocial, lo cual no se me hubiera dado como profesor en aula. A menos que me haya ido a convivencia escolar, lo cual tampoco es bueno, yo creo que la peor pega en la escuela es la convivencia escolar, yo he trabajado con muchos equipos de convivencia escolar y están todos muy mal anímicamente. (**Kao, docente de inglés fuera del aula, Santiago**).

Del mismo modo, algunas de ellas relataron dificultades al intentar su deseo de compatibilizar su ejercicio en aula con labores profesionales en otros ámbitos, lo que una educadora de párvalo expresa así:

Yo como que quería ser como docente de aula y profe [en la universidad], pero es muy difícil, es muy difícil porque las educadoras tenemos que estar todo el tiempo, no es como los profes de asignaturas, que a lo mejor van unos momentos y a lo mejor pueden compatibilizar con trabajar en la U. Pero ser educadora te demanda estar todos los días con los niños. O sea, no es tan fácil compatibilizar con otras cosas ¿cachai? (...)

Muchas veces que me llamaban de la U, así como para ser tutora de práctica, yo decía: "ah, sí me gustaría" pero necesitamos en la mañana, y en el colegio nunca me iban a dar una mañana ¿cachai? O sea, hay establecimientos que son más flexibles, pero hay otros que... pero la mayoría yo creo que no te dan una mañana. (...) Yo creo que también fue *fome* que tampoco me quisieran cambiar el horario para yo poder estudiar, en cambio, ahora en la universidad es como: "me inscribo en el diplomado y da lo mismo porque yo puedo ordenar mis horarios". (**Esperanza, educadora de párvulos fuera de aula, Región de O'Higgins**).

Este cambio en la forma de relacionarse con el trabajo docente apunta a la necesidad de contar con modelos laborales más flexibles, así como también con rutas de desarrollo profesional más estimulantes para las nuevas generaciones de educadoras y docentes.

REINGRESOS AL AULA: ¿QUÉ TENDRÍA QUE PASAR?

Helena es una profesora de matemática que actualmente trabaja como mentora de docentes que se están insertando al trabajo en aula. Primero estudió ingeniería comercial y, posteriormente, realizó un programa de prosecución de estudios en pedagogía, trabajando cinco años como profesora en diferentes contextos educativos.

Helena destaca por su gran vocación docente. En sus años de ejercicio en aula, disfrutaba del desafío de inspirar a sus estudiantes, especialmente a quienes creían que "eran malos para las matemáticas". Su capacidad para crear relaciones significativas con sus alumnos y ayudarlos a superar sus dificultades se reflejaba en las palabras de exalumnas con quienes mantuvo contacto años después, agradeciéndole por haberlas motivado a lograr sus sueños.

A pesar de su pasión por enseñar, Helena tomó la difícil decisión de dejar el aula debido a tres factores principales, el primero, la dificultad de conciliar su vida laboral con la maternidad. La jornada escolar rígida le impedía participar activamente en la vida de su hijo, quien en ese entonces era muy pequeño. En segundo lugar, una remuneración económica insuficiente. Tras separarse de su pareja, enfrentó la necesidad de asumir sola los costos de mantener a su familia, lo que hizo insostenible su situación económica con el salario docente. Y por último, el poco apoyo del equipo directivo de su último establecimiento. La falta de consideración en la asignación de horarios y cargas laborales, sumada a la imposibilidad de negociar condiciones más adecuadas, la llevaron a sentirse desvalorizada como profesional.

A pesar de todo, Helena no descarta volver al aula en el futuro. Para hacerlo, necesitaría un contexto que permita conciliar su vida personal con su rol docente y que elimine las preocupaciones económicas. Idealmente, le gustaría trabajar en el colegio de su hijo o en un lugar que facilite equilibrar su vida laboral con las etapas que vive su familia.

En términos generales, los resultados de esta sección revelan que, aunque la mayoría de las personas entrevistadas que se encuentran fuera del aula (8 de 12) han considerado volver a ejercer la docencia, este regreso está condicionado a una serie de características que configurarían un contexto ideal para su reingreso. Estas características no solo reflejan las

dificultades identificadas previamente, sino que también ponen de relieve aspectos estructurales y organizacionales que desincentivan el retorno al aula.

La siguiente tabla resume las características que estos 12 participantes mencionaron como parte de este contexto ideal para el reingreso al aula:

Tabla 3. Características ideales para reingresar al aula, según participantes del estudio.

Características de un contexto ideal para el reingreso	Nº de educadoras y/o docentes
Ajustes horarios	5
Menor cantidad de estudiantes en aula	4
Institución alineada a ética profesional	4
Mejor sueldo	3
Ambiente colaborativo	3
Clima laboral respetuoso y de valoración	2
Oportunidades de desarrollo profesional	2
Menos carga laboral	1

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se pueden identificar un par de aspectos más estructurales del sistema educativo, tal como puede ser la cantidad de estudiantes por aula o el salario docente. Para quienes mencionaron ese primer punto, una cantidad adecuada de estudiantes por sala sería alrededor de 20, en palabras de una docente: “Claro, si es que me dicen eso realmente como: ‘oye, son 20 estudiantes por sala’ (se ríe). Yo creo que ese ya sería como un mínimo que a mí ya me seduciría bastante, pero... sí, yo creo que sí [volvería en ese caso]” (**Daniela, profesora de educación básica fuera de aula, Temuco**). De todas formas, la percepción de los y las participantes planteaba esta posibilidad como algo alejado de la mayoría de los establecimientos en el país.

En este sentido, hay otros elementos que educadoras y docentes consideran relevantes para considerar volver al trabajo en aula, como ya se esbozó en las secciones previas. El análisis general destaca la tensión entre la carga laboral rígida e intensa y el salario. De hecho, el tema más mencionado fue la posibilidad de flexibilizar y ajustar la jornada laboral, vinculado a la necesidad de hacer más compatible la docencia con distintos intereses y situaciones personales. Este punto, como reflejan las siguientes citas, se sustenta en necesidades tanto de crecimiento profesional como de ciertas dinámicas familiares y sociales:

Me gustaría eso, trabajar medio día y en la tarde trabajar en otra cosa más de gestión. También como mayor flexibilidad, eso también, si es que fuera más flexible también lo podría hacer, podría volver. (**Constanza, educadora de párvulos fuera de aula, Santiago**).

Pensé en irme a trabajar al colegio de mi hijo, por ejemplo, eso podría ser super conciliable porque lo llevo y trabajo ahí mismo, y quizás probablemente me podrían pagar más *lucas*, pero sí seguiría pasando esta inflexibilidad, que ahora [fuera de aula] encuentro muy rico el poder juntarme a almorzar con un amigo, con una amiga, siento que tengo vida de nuevo. (**Helena, profesora de matemática fuera de aula, Santiago**).

Ahora bien, continuando con el caso de Helena, se evidencia que tanto el factor de carga laboral y tipo de jornada se ponderan en relación con el salario recibido. Como se expresa a continuación, una mejor situación económica permite hacer frente de mejor manera a las distintas gestiones personales y familiares que implica la alta carga de trabajo docente:

Yo sentí que [salir del aula] fue una decisión forzada, que, si yo no me hubiera separado o hubiera tenido los medios económicos, no hubiera dejado la sala de clase. No todavía al menos, para mí yo todavía estaba aprendiendo, todavía estaba siendo mejor profe, sentía que estaba ganado más habilidades y herramientas para el futuro. Sí, no me imaginaba cuarenta años en la sala de clase, o quizás sí, quizás me hubiera quedado al final, pero no fue una decisión fácil, fue una decisión muy difícil, no quería dejar el aula yo, la estaba pasando muy bien (...). Esta decisión de salir finalmente fue económica, porque no sé, si yo ganara más plata, le pago un furgón a Luis para que lo lleve al colegio, no tendría que hacer clases particulares en la tarde, podría yo ir a buscarlo, por ejemplo. Y a mí me dio mucha pena que ese fuera el factor final, yo decía “un profe que quiere estar en la sala de clases no debe estar pensando en *lucas*”; deberían todos los astros alinearse para decir “Ya ¿cuánto necesitas ganar para que te quedes? No te vayas”. Porque es difícil, cada vez hay menos profes y es difícil encontrar un buen profe que enganche con la cultura escolar, etcétera. (**Helena, profesora de matemática fuera de aula, Santiago**).

Los otros elementos mencionados por los participantes responden a asuntos de la organización de los centros educativos, como lo son un ambiente colaborativo, un clima laboral respetuoso entre pares y de valoración hacia el trabajo docente, oportunidades y facilidades para desarrollarse profesionalmente y también una institución con una ética profesional compatible con sus docentes. Estos elementos, indudablemente, se cruzan con las características y preferencias personales de cada docente; lo que en la literatura se ha llamado *match* entre el docente y su establecimiento. Para exemplificar, uno de los participantes del estudio expresa cómo es de importante para él, siendo parte de la diversidad sexo-genérica y una persona neurodivergente, un ambiente laboral respetuoso:

De vez en cuando igual pienso en volver a ejercer en aula, y yo también pienso que, si no fuese por todas estas incógnitas, y por el hecho de que es difícil encontrar pega como un profe abiertamente trans; si supiera que voy a estar en un entorno *bacán*, entraría a trabajar ahí sin dudarlo. Así como que, para mí, nunca ha sido un tema de vocación, ni nada, es un tema netamente del ambiente, como de lo que se me permite y no se me permite hacer. (**Alex, profesor de arte fuera de aula, Valparaíso**).

Asimismo, una educadora de párvulos se refirió a la relevancia que tiene para ella un proyecto educativo que le motive y que sus valores se vean reflejados tanto en el trato con niñas y niños, como en la relación entre trabajadoras:

Mi contexto sería, no sé, un espacio donde haya, donde el niño se pueda desplazar, donde haya tierra, no sé, materiales de la naturaleza en los que ellos puedan explorar también, (...) un contexto *bacán* sería así el tema que sería un patio amplio y con la naturaleza que está en la zona. También obviamente donde también se imparte... se fomente la cultura que se imparte acá en el norte, que es acá en Arica, que hay muchas culturas (...). Y bueno, los colegas en todos lados vas a ver gente muy distinta pero

donde más que todo se fomente el respeto, eso, donde haya colegas que respeten, que respeten cuando el no es no, cuando hay personas que mantienen su vida privada, más que todo haya un respeto y un compañerismo entre colegas. Eso, eso sería un contexto ideal. ([Javiera, educadora de párvulos fuera de aula, Arica](#)).

Por último, es importante considerar cuáles de estas características son más susceptibles de cambio en el corto plazo y cuáles requieren transformaciones más profundas. Por ejemplo, ajustes en la jornada laboral o mejoras en el clima organizacional podrían abordarse mediante políticas internas de los establecimientos educativos, mientras que incrementos salariales o una reducción generalizada del número de estudiantes por aula demandarían modificaciones estructurales y políticas públicas. Este análisis es relevante, posteriormente, para priorizar propuestas concretas que promuevan no solo el retorno al aula, sino también la sostenibilidad de la carrera docente.



ANÁLISIS CUANTITATIVO

RESULTADOS: Análisis cuantitativo

Síntesis de hallazgos relevantes

- La estadística descriptiva revela que quienes desertan tienen, en promedio, menores niveles de idoneidad disciplinar docente.
- Se confirma que el hecho de contar con un contrato de reemplazo, tener menos horas contratadas y/o trabajar con diferentes niveles educativos incrementan la deserción. Una mayor ratio de estudiantes por docente también se asocia a una mayor deserción.
- El género del docente, la dependencia del establecimiento y la ruralidad no son significativas para la deserción. Sin embargo, factores como un contrato laboral estable, más años de experiencia y un título en educación son determinantes.
- No se observan diferencias significativas entre docentes de enseñanza básica y media.
- El índice de vulnerabilidad no tiene un efecto significativo en la deserción, por lo que puede relacionarse tanto con retención como con deserción.

En primer lugar, la estadística descriptiva ya da luces de las diferencias existentes entre el grupo que deserta dentro de sus primeros 5 años de ejercicio versus quienes no lo hacen. Las variables utilizadas son las mencionadas en la metodología, además de combinaciones y/o reformulación de ellas, y se observan en la tabla 4.

Lo primero que llama la atención es la cantidad de docentes que poseen un título en educación, ya que, en el grupo que no deserta en sus primeros 5 años, es de 93%, sin embargo, en el grupo que sí lo hace, es de 60%.

Luego, en el grupo que deserta la cantidad de docentes que inician su carrera con contrato de reemplazo es mucho mayor, lo que se repite en quienes salen del aula estando en esa misma situación contractual, que se podría entender como inestable (de plazo fijo, indefinido o titular). Además, este grupo tiene consistentemente menos horas de contrato y menos horas aula, lo que también puede asociarse a inestabilidad laboral ya que las horas de contrato definen la remuneración, y las horas aula el contacto con estudiantes. Recordar que la estabilidad laboral aparece en los resultados cualitativos como un factor favorecedor de la permanencia en el aula.

Se observa también que el grupo que no deserta en sus primeros 5 años tiene mayor movilidad laboral, ya que, en promedio, rota y sale más veces que el grupo tratamiento. Esto sugiere la búsqueda de mantenerse en el sistema y en la profesión docente a través de mejores oportunidades laborales y, probablemente de establecimiento educativos que se ajusten mejor a sus expectativas. Las diferencias no mencionadas no representan una magnitud relevante.

Tabla 4. Estadística descriptiva del grupo control vs grupo tratamiento.

VARIABLES	NO DESERTA	DESERTA
Edad de ingreso	28.7	30.4
Género (Mujer==1)	66.4%	54.8%
Título en educación	93.2%	59.7%
Reemplazante (1er año)	0.08%	5.43%
Contrato reemplazante (últ. año)	2.8%	9.2%
Contrato estable (últ. año)	55.7%	17.8%
Años de experiencia	8.7	2.3
Horas de contrato (últ. año)	37.6	27.8
Horas aula en 2 o más estab. (últ. año)	25.6	23.0
Núm. de salidas temporales	0.34	0.15
Núm. de rotaciones de estab.	1.41	0.39
Núm. estab. de trabajo (1er año)	1.07	1.05
Percentil notas EM	66.25	65.79
Ruralidad	12.0%	9.4%
IVE (últ. año)	80.15	75.17
Promedio simce (últ. año)	259.18	252.01
Núm. de grados educativos (últ. año)	3.42	3.67
Núm. estudiantes por docente (últ. año)	16.25	17.94
Est. Municipal	43.2%	35.2%
Est. Subvencionado	46.1%	53.3%
Est. Privado	10.6%	11.5%

Fuente: Elaboración propia con datos del CEM, la Agencia de Calidad y DEMRE.

A partir de estas variables y del marco conceptual trabajado, se generaron dos modelos estadísticos: considerando variables individuales (1), y variables individuales e institucionales (3). Además, se creó una variación del modelo individual, el modelo 2, que incorporó el percentil de notas que obtuvo el/la profesora en su cohorte de egreso de enseñanza media.

Este modelo 2 se incorporó porque otros estudios relacionados con la profesión docente han encontrado que el rendimiento académico previo puede ser un predictor de la trayectoria docente, sin embargo, en este análisis, se encontró que la salida del aula está muy débilmente relacionada con un mayor rendimiento escolar, con un efecto marginal de 0.001 significante al 5%. Además, esta variable tiene un alto nivel de datos faltantes, por lo que disminuye considerablemente la muestra a utilizar. Debido a esto último y al bajo impacto que tiene la variable de notas, no se consideró en el modelo 3.¹¹ La tabla 5 contiene los coeficientes y los efectos marginales arrojados para cada variable por los modelos *probit* ejecutados en base a las distintas variables de interés.

¹¹ Además, se hizo el ejercicio de incorporar la variable de puntaje PSU al modelo individual, sin embargo, no se presentan esos resultados ya que la variable tiene un nivel aun mayor de datos faltantes, resultando una muestra de 20 mil docentes, pudiendo considerar 122 mil en el modelo 1. De todas formas, su resultado es homólogo al de la variable de notas de enseñanza media.

Tabla 5. Resultados de modelos de regresión con variables individuales e institucionales.

Variables	(1)	(2)	(3)			
	Modelo individual (notas EM)	Efectos marginales (1)	Modelo individual	Efectos marginales (2)	Modelo individual + institucional	Efectos marginales (3)
Edad de ingreso	-0.005	0	-0.017***	-0.002	-0.015***	-0.001
Género (Mujer==1)	0.064***	0.006	0.007	0.001	-0.013	-0.001
Título en educación	-0.465***	-0.047	-0.397***	-0.038	-0.481***	-0.027
Reemplazante (1er año)	0.245**	0.025	0.158**	0.015	0.223**	0.013
Contrato reemplazante (últ. año)	0.242***	0.024	0.264***	0.025	0.218***	0.012
Contrato estable (últ. año)	-0.369***	-0.037	-0.392***	-0.038	-0.526***	-0.03
Años de experiencia	-0.496***	-0.05	-0.452***	-0.043	-0.506***	-0.029
Horas de contrato (últ. año)	-0.035***	-0.004	-0.038***	-0.004	-0.033***	-0.002
Horas aula en 2 o más estab. (últ. año)	0.024***	0.002	0.029***	0.003	0.019***	0.001
Núm. de salidas temporales	-0.568***	-0.057	-0.434***	-0.042	-0.489***	-0.028
Núm. de rotaciones de estab.	-0.265***	-0.027	-0.293***	-0.028	-0.228***	-0.013
Núm. estab. de trabajo (1er año)	0.076**	0.008	0.060***	0.006	0.114***	0.006
Percentil notas EM			0.001**	0		
Ruralidad					0.042	0.002
IVE (últ. año)					-0.009***	0
Promedio simce (últ. año)					-0.004***	0
Núm. de grados educativos (últ. año)					0.019***	0.001
Núm. estudiantes por docente (últ. año)					0.006**	0
Constante	3.728***		3.797***		5.284***	
Observaciones	122,803	122,803	51,889	51,889	82,539	82,539

En todos los modelos se controla por cohorte de ingreso y en los modelos con variables institucionales se controla por dependencia y región.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: Elaboración propia con datos del CEM, la Agencia de Calidad y DEMRE.

Esta tabla se generó considerando al grupo completo, y también dos grupos específicos: docentes de enseñanza básica como nivel principal, y docentes de enseñanza media como nivel

principal. Comparando los tres resultados se observó que no existen diferencias relevantes entre ambos niveles educativos en torno a las salidas del aula, por lo que se definió presentar la tabla general. Esto es un hallazgo relevante, ya que sugiere que la permanencia en el aula, pese a que ambos niveles tienen desafíos diferentes, se da en magnitudes similares en enseñanza básica y media.

Además, se cree que los resultados del modelo 3 son los que más información entregan respecto del problema observado, ya que la mayoría de las variables incorporadas son significativas al 1% y los coeficientes de cada variable individual varían del modelo 1.

El factor, de los observados, que muestra un mayor efecto marginal (en magnitud, pero en dirección negativa) en la probabilidad de desertar es contar con un contrato de trabajo estable, sea de plazo fijo, indefinido o titular.¹² Esto confirma los hallazgos del análisis cualitativo respecto de la estabilidad laboral que los establecimientos escolares ofrecen – o no– a sus trabajadores/as, la proyección laboral personal y el espacio para desarrollarse profesionalmente.

Continuando, se confirma que los años de experiencia y la presencia de un título en educación disminuyen las probabilidades de salir del aula. Este resultado es el más predecible de todos, ya que el grupo tratamiento efectivamente se compone de docentes con menos años de experiencia, pero es interesante de todas formas ya que confirma que, quienes están en su primer año de ejercicio tienen mayores probabilidades de desertar que quienes están en su cuarto o quinto año.

Respecto del título en pedagogía, también se relaciona con factores propios del sistema educativo: quienes no cuentan con un título en pedagogía no pueden hacer clases por un tiempo superior a cinco años, por lo que, como se mostró en la estadística descriptiva, el grupo que deserta en el periodo seleccionado se compone en un 40% de estas personas.

Luego, llama la atención que el número de salidas temporales del aula tendría un impacto positivo en la permanencia en el aula. Contraintuitivamente, quienes salen temporalmente del aula, tienen menos probabilidades de salir definitivamente que quienes no lo hacen. Estas salidas temporales pueden deberse a muchas razones: inestabilidad laboral, dificultades para encontrar un nuevo trabajo, o incluso, oportunidades laborales fuera del aula, sin embargo, muestran que estas personas tuvieron la intención de regresar al sistema escolar.

Por otro lado, se encontró que el contrato de reemplazo, tanto en el primer año de ejercicio como en el último, aumenta las probabilidades de salir del aula, y, por el contrario, un contrato estable, las disminuye. Esto va acorde a las experiencias relatadas en el análisis cualitativo del estudio. En la misma línea, más horas de contrato disminuyen la probabilidad de deserción, lo que se asocia a mayor estabilidad y tiempo en aula.

Con efectos marginales menores, el número de rotaciones de establecimiento implicaría menor deserción, asociado a la misma idea de las salidas temporales, y el número de establecimientos de trabajo en el primer año la aumentaría, asociado al burnout y dificultades logísticas. La edad de ingreso indica que, si se ingresa a la profesión a mayor edad, menor es probabilidad de

¹² Los tipos de contrato inestable serían, entonces, de reemplazo y a honorarios.

desertar¹³, y trabajar con una mayor cantidad de grados distintos y de estudiantes por docente, aumentan esta probabilidad.

La variable “Horas aula en 2 o más estab. (últ. año)” representa el total de horas aula que realizaron los/as docentes que trabajan en más de un establecimiento en cada grupo. Que no exista un gran efecto marginal puede sugerir que, mientras no exista sobrecarga en la cantidad de horas, el trabajar en más de un establecimiento no se relaciona fuertemente con la deserción.

Continuando, la Vulnerabilidad Escolar y el promedio SIMCE de los establecimientos no mostraron un impacto en la deserción, lo que sugiere que las salidas del aula pueden ocurrir similarmente a distintos niveles de vulnerabilidad y de rendimiento escolar ya que el fenómeno dependería en mayor medida de los otros factores mencionados en los dos análisis, cualitativo y cuantitativo, y/o la interacción entre ellos.

El género del/la docente, la dependencia y la ruralidad del establecimiento en el que trabajan son variables no significativas en torno a la variable deserción.

Como reflexión final, es importante destacar que los efectos marginales de las variables incorporadas son bajos, por lo que es importante indagar en la conexión de los resultados cuantitativos con los cualitativos, ya que estos últimos dan luces de las interacciones que cada persona establece con las condiciones laborales, las características del establecimiento y las de sus estudiantes, detallando aquellos facilitadores y obstaculizadores que se observan en el día a día y enriquecen la información que proveen las bases de datos.

¹³ Esto puede seguir estudiándose, pensando en los programas de prosecución de estudios que suelen tener graduados/as de mayor edad respecto de los programas regulares de pedagogía.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio evidencian que la deserción docente es un fenómeno complejo que no puede explicarse de manera aislada, sino que requiere de una comprensión de la interacción entre factores individuales, institucionales y estructurales del sistema educativo. En términos generales, tanto el análisis cualitativo como el cuantitativo convergen en que los principales motivos que llevan a los docentes a abandonar el aula están vinculados a la sobrecarga laboral, el desgaste emocional y la falta de apoyo institucional. Estas condiciones generan un entorno poco favorable para la permanencia, especialmente en contextos donde los desafíos como la convivencia escolar, la atención a la diversidad y la poca claridad en el uso y existencia de horas no lectivas se enfrentan con herramientas institucionales insuficientes.

El análisis cualitativo destaca cómo la experiencia docente está marcada por tensiones que van más allá de lo laboral, afectando profundamente la vida personal. Por ejemplo, situaciones como la maternidad, el cuidado de la familia o las necesidades específicas de docentes neurodivergentes que no encuentran respuestas adecuadas, son ejemplos claros de la rigidez del sistema, y de su limitada capacidad de adaptación. A esto se suman dinámicas institucionales poco acogedoras, donde el escaso reconocimiento profesional, la falta de mentorías formales y la imposibilidad de conciliar la vida personal y laboral contribuyen al sentimiento de desamparo y desmotivación.

Sin embargo, las relaciones significativas con los estudiantes, el impacto en su aprendizaje y la vocación docente se mantienen como pilares que sostienen la conexión con la profesión, incluso cuando se decide dejar el aula. Asimismo, las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa tienen un peso importante: mientras que un clima de hostilidad y poca colaboración desincentiva la permanencia, el apoyo, la valoración profesional y la retroalimentación positiva son elementos clave para mantener el compromiso con la labor docente.

Por su parte, el análisis cuantitativo complementa estos hallazgos al mostrar cómo ciertos factores estructurales e institucionales incrementan las probabilidades de deserción. Variables como la inestabilidad contractual, las horas de trabajo con diferentes niveles educativos y la falta de formación especializada configuran un panorama difícil para la retención docente. Al mismo tiempo, el modelo estadístico confirma que elementos como contar con un contrato estable, comenzar a ejercer siendo mayor y poseer un título en educación reducen la probabilidad de abandonar el aula.

Ambos enfoques sugieren un cambio generacional en las trayectorias y expectativas hacia el trabajo docente. Las nuevas generaciones valoran profundamente el bienestar, el equilibrio entre vida personal y profesional, y la flexibilidad laboral, desafiando a un sistema educativo que aún presenta fuertes resistencias a la adaptación. En este sentido, el estudio pone de manifiesto que la permanencia en el aula no depende exclusivamente de la vocación o del compromiso individual, sino de la capacidad del sistema para ofrecer condiciones sostenibles que permitan a los docentes ejercer su labor en un entorno que reconozca sus necesidades, desafíos y aspiraciones.

Finalmente, los hallazgos resaltan la importancia de implementar transformaciones tanto estructurales como organizacionales para abordar la deserción docente de manera efectiva.

Mientras que elementos como la reducción de la cantidad de estudiantes por aula o los incrementos salariales requieren cambios a nivel de políticas y presupuestos públicos, otros aspectos, como flexibilizar las jornadas laborales, fortalecer el liderazgo escolar y promover un clima colaborativo y respetuoso, pueden ser gestionados a nivel de los establecimientos educativos. Además, la diversificación de las trayectorias profesionales dentro del sistema educativo, considerando roles que permitan a los docentes mantenerse vinculados al ámbito educativo desde diferentes espacios, surge como una estrategia relevante para retener el talento y la experiencia en el sistema.

En síntesis, los resultados de este estudio subrayan que la solución a la deserción docente no puede centrarse exclusivamente en un único factor. Es necesario un enfoque integral que combine políticas públicas, iniciativas institucionales y cambios culturales para responder a las expectativas de las nuevas generaciones de docentes y garantizar la sostenibilidad de la carrera docente en un contexto laboral cada vez más desafiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhamad, R. (2018). Challenges and Induction Needs of Novice English as a Foreign Language Teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 50–63. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.1p.50>
- Arnett-Hartwick, S. E., & Cannon, J. (2019). Problems Faced by Secondary Technology Education Novice and Veteran Teachers. *Journal of Research in Technical Careers*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.9741/2578-2118.1055>
- Auletto, A. (2021). Making sense of early-career teacher support, satisfaction, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103321. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103321>
- 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>
- Barriga Silva, T. (2024). Deserción docente a los ojos de la hipermodernidad. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6497>
- Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. Department for International Development. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08bf7ed915d3cf0010e0/ResearchingthelessuesNo71.pdf>
- Boerr Romero, I., & Beca, C. E. (2022). Inducción de docentes noveles: Tensiones y desafíos desde la experiencia chilena. *Empezar con buen pie: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*, 2022, ISBN 978-84-19312-31-0, págs. 97–124, 97–124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8951871>
- 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>
- Brantlinger, A., & Grant, A. A. (2024). Capital Flight: Examining Teachers' Socioeconomic Status and Early Career Retention. *Sociology of Education*, 00380407241242768. <https://doi.org/10.1177/00380407241242768>
- 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>
- De Jong, D., & Campoli, A. (2018). Curricular coaches' impact on retention for early-career elementary teachers in the USA: Implications for urban schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 191–200. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2017-0064>

DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338–355. <https://doi.org/10.1177/0022487113488945>

Dolton, P., & Marcenaro-Gutiérrez, O. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, 26(65), 5–55. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2010.00257>.

du Plessis, A. E., Wang, J., Hoang, N. T. H., Schmidt, A., Mertens, L., Cullinan, M., & Cameron, V. (2019). New lenses to understand beginning teacher workforce concerns: Developing and justifying scale items for measuring beginning teachers' and school leaders' perceptions. *International Journal of Educational Research*, 98, 206–223. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.017>

George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217–233. <https://doi.org/10.1177/0004944118779601>

González Escobar, M. (2018). La deserción docente a la luz de las políticas públicas de Chile. *Entramados: educación y sociedad*, 5, 91–96.

González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gendarillas, A. P., & Kelchtermans, G. (2020). Abandono Docente en América Latina: Revisión de la Literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592–604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Kain, J. F. (2004). Why public schools lose teachers. *The Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354. <https://doi.org/10.2307/3559017>

Hanušová, S., Přšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., & Janík, M. (2020). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education*, 55(2), 275–291. <https://doi.org/10.1111/ejed.12373>

Hughes, G. D. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.584922>

Kraft, M. A., & Lion, S. (2024). *The state of the teaching profession*. Unpublished manuscript.

Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85–123. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1057>

Kutsyuruba, B., Walker, K., Makhamreh, M. A., & Stasel, R. S. (2018). Attrition, Retention, and Development of Early Career Teachers: Pan-Canadian Narratives. *In Education*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.37119/ojs2018.v24i1.376>

Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of policy-relevant outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>

Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835–848. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00031-1)

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L., & Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel. *Estudios sobre Educación*, 45, 31–50. <https://doi.org/10.15581/004.45.002>

Miller, J. M., & Youngs, P. (2021). Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103226. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103226>

Mitani, H., Fuller, E. J., & Hollingworth, L. (2022). Attrition and Turnover Among Beginning Teachers in Texas by Preparation Program. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(4), 3–34. <https://doi.org/10.1177/01614681221093011>

Nguyen, T. D., & Kremer, K. P. (2022). Burned Out and Dissatisfied?: The Relationships between Teacher Dissatisfaction and Burnout and Their Attrition Behavior. *The Elementary School Journal*, 123(2), 203–227. <https://doi.org/10.1086/721772>

Perrone, F., Player, D., & Youngs, P. (2019). Administrative Climate, Early Career Teacher Burnout, and Turnover. *Journal of School Leadership*, 29(3), 191–209. <https://doi.org/10.1177/1052684619836823>

Redding, C., & Henry, G. T. (2019). Leaving School Early: An Examination of Novice Teachers' Within- and End-of-Year Turnover. *American Educational Research Journal*, 56(1), 204–236. <https://doi.org/10.3102/0002831218790542>

Reitman, G. C., & Karge, B. D. (2019). Investing in Teacher Support Leads to Teacher Retention: Six Supports Administrators Should Consider for New Teachers. *Multicultural Education*, 27(1), 7–18.

Rozas Poblete, M., & Vergara Erices, L. (2017). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: Problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*; Vol. 13 Núm. 25 (2013); 42–51. <http://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49245>

Salas, M., Díaz, A., & 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. (2019). Sustaining teachers' stories to live by: Implications for teacher education. *Teachers and Teaching*, 25(1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1532407>
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M., & Burke, P. F. (2018). The experiences of early career teachers: New initiatives and old problems. *Professional Development in Education*, 44(2), 209–221. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1274268>
- Sikma, L. M. (2019). Moving beyond induction and mentoring: The influence of networks on novice teacher experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 317–341. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630998>
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79–97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- 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, 103427. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427>
- Warsame, K., & Valles, J. (2018). An Analysis of Effective Support Structures for Novice Teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 17–42.
- Watson, J. M. (2018). Job Embeddedness May Hold the Key to the Retention of Novice Talent in Schools. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 29(1), 26–43.
- Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62(1), 61–78. <https://doi.org/10.1177/0004944117752478>
- Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591–607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>
- Whipp, J. L., & Geronime, L. (2017). Experiences That Predict Early Career Teacher Commitment to and Retention in High-Poverty Urban Schools. *Urban Education*, 52(7), 799–828. <https://doi.org/10.1177/0042085915574531>
- Wilcoxon, C., Bell, J., & Steiner, A. (2019). Empowerment through induction: Supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 52–70. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0022>
- Williams, E., Tingle, E., Morhun, J., Vos, S., Murray, K., Gereluk, D., & Russell-Mayhew, S. (2022). "Teacher Burnout Is One of My Greatest Fears": Interrupting a Narrative on Fire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(2), 428–453. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i2.4919>

Wyatt, J. E., & O'Neill, M. (2021). Investigation of early career teacher attrition and the impact of induction programs in Western Australia. *International Journal of Educational Research*, 107, 101754. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101754>

Zamora Poblete, G. M., Meza Pardo, M., Cox Vial, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles educativos*, 40(160), 29–46.

Zavelevsky, E., & Lishchinsky, O. S. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>

Zavelevsky, E., Benoliel, P., & Shapira – Lishchinsky, O. (2022). Retaining novice teachers: The meaning and measure of ecological school culture construct. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103783. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103783>

ANEXOS

PAUTA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y EDUCADORAS DE PÁRVULO FUERA DE AULA

Objetivo: Conocer la trayectoria formativa y profesional de los/as docentes y educadoras, así como las experiencias que fueron claves en su decisión de dejar el ejercicio en aula de la profesión docente, para identificar los principales factores que inciden en esta decisión.

Duración estimada: 30 a 60 minutos

1. **Decisión de estudiar pedagogía:** ¿En qué momento de tu vida decidiste estudiar pedagogía? ¿Qué te llevó a tomar esa decisión?

2. **Etapa Formativa:** ¿Cómo viviste tu periodo formativo en la universidad? ¿Qué pensabas en esos años sobre tu futura vida profesional? ***Preguntar por experiencias de prácticas y otras instancias de formación extra-curricular (ayudantías, investigaciones, etc.).*

3. **Trayectoria profesional:** ¿En cuántos centros educativos trabajaste? Haz un pequeño resumen de sus características: dependencia, comuna, algún otro dato relevante. ***En esta pregunta entender la trayectoria desde que se tituló hasta que decidió buscar otros horizontes laborales.*

4. **Expectativas Iniciales:** ¿Cuáles eran tus expectativas y deseos al iniciar tu carrera docente? ¿Cómo se alinearon estas expectativas con la realidad que viviste? ***Expectativas profesionales*

***En esta parte, antes de pasar a la 5, explicar que las siguientes preguntas buscan indagar en ciertos factores que pueden haber o no influido en tus decisiones laborales.*

5. **Apoyo y Mentoría:** En ese periodo ¿Recibiste algún tipo de apoyo, inducción o mentoría durante tus primeros años de docencia? ¿Cómo afectó esto tu decisión de dejar el aula? ***Si no tuvo, igual escuchar cómo le afectó la no-existencia de esa instancia.*

***En las siguientes dos preguntas: foco en compatibilidad (match) entre docente y establecimiento (tema del estado del arte).*

6. **Convivencia Escolar:** ¿Cómo describirías tu experiencia de convivencia escolar, incluyendo las interacciones con estudiantes, familias, otros docentes y equipos directivos?

7. **Características del Establecimiento:** ¿Cómo influyeron las características del establecimiento donde trabajabas (tipo de dependencia, clima escolar/laboral, tipo de proyecto educativo) en tu decisión de dejar la docencia en el sistema escolar?

8. **Condiciones laborales:** ¿Cómo influyeron tus condiciones laborales en tu decisión de dejar la docencia en aula? Tales como salario, tipo de contrato, carga laboral, distribución de horas lectivas y no lectivas, oportunidades de desarrollo profesional, etc.

9. **Balance Vida Personal y Laboral:** ¿Cómo describirías el equilibrio entre tu vida personal y laboral durante tu tiempo como docente en aula? ¿Influyó esto en tu decisión de dejar la docencia en el sistema escolar?
10. **Factores Personales:** ¿Qué rol crees que jugaron tus características personales en tu decisión de dejar el aula? (como la motivación, tu auto-percepción profesional, tus intereses personales).
11. **Expectativas Futuras:** ¿Cuáles eran tus expectativas y proyecciones a futuro dentro del ámbito laboral? ¿Por qué esas expectativas no calzaron con el ejercicio de la docencia en aula? ¿Qué área del mundo del trabajo sí se ajustó más a esas expectativas? ***Indagar en: qué pasó cuando saliste de la última escuela donde trabajaste, qué te pusiste a buscar.*
12. **Aspectos Positivos y Negativos:** Para hacer una síntesis, menciona los 3 aspectos que más valorabas de ejercer tu profesión y luego los 3 aspectos negativos que más pesaron en tu decisión de salir del aula.
13. **Final:** ¿Qué tendría que pasar para que decidieras volver al trabajo en aula?

PAUTA DE GRUPOS FOCALES A DOCENTES Y EDUCADORAS DE PÁRVULO NOVELES

Objetivo: recopilar las experiencias, percepciones, motivaciones y desafíos que han enfrentado en su primer periodo de ejercicio docente. Se busca identificar las principales motivaciones de los/as docentes noveles tanto para decidir abandonar el aula, como para decidir permanecer ejerciendo su profesión.

Duración estimada: 60 a 90 minutos.

1. **Presentaciones personales:** nombre y pronombres, docente de qué asignatura o especialidad, hace cuánto egresó / en cuántos establecimientos ha trabajado, en cuál está trabajando actualmente (comuna y dependencia) (5 minutos)
2. **Motivaciones** para desarrollarse en la profesión docente: ¿Qué te motivó a elegir la pedagogía como carrera? ¿Qué te motiva actualmente a continuar? (10 minutos)
3. **Desafíos** en la inserción laboral; ¿Cuáles son los principales desafíos con los que te has encontrado como docente en estos primeros años de ejercicio? (20 minutos)
 - a. Indagar en: **Características del Establecimiento, Convivencia Escolar, Condiciones laborales, Balance Vida Personal y Laboral, Factores Personales.**
4. **Apoyos:** ¿Qué te ha ayudado a sobrellevar esos desafíos? (10 minutos)
5. **Percepción sobre sus pares:** ¿Conoces personas que hayan abandonado el ejercicio profesional de la docencia en sus primeros años? ¿Cuáles crees que son las principales razones por las que otrxs han desertado? (10 minutos)

6. **Propia posibilidad de abandonar:** ¿Tú has pensado dejar la docencia? ¿Qué te ha llevado a pensar esa posibilidad? (10 minutos)
7. **Síntesis:** ¿Cuáles serían los **factores más decisivos** para que tú tomes la decisión de seguir o abandonar la profesión docente? (10 minutos)
8. **Propositivo:** ¿Qué crees que debería mejorar para evitar que personas motivadas por la docencia abandonen el aula? (10 minutos)

CARACTERIZACIÓN PARTICIPANTES DE ENTREVISTAS Y FOCUS GROUPS

Estado	Pseudónimo	Nivel/Asignatura	Lugar	Años de ejercicio
Novel en aula	Belén	Educación parvularia	Santiago	4
	Luna		Santiago	5
	Sol		Iquique	5
	Miel	Enseñanza básica	Santiago	4
	Karen		Arica	2
	Luis	Enseñanza media / Historia	Rancagua	2
	Isis	Enseñanza media / Química	Santiago	4
Fuera de aula	Rocío	Enseñanza media / Matemática	Iquique	3
	Constanza	Educación parvularia	Santiago	2
	Javiera		Arica	3
	Esperanza		Región de O'Higgins	5
	Daniela	Enseñanza básica	Santiago	4
	Isabel		Santiago	4
	Laura		Santiago	3
	Mónica		Santiago	4
	Kao	Enseñanza básica / Inglés	Santiago	3
	Alex	Enseñanza media / Arte	Valparaíso	1
	Bastián	Enseñanza media / Lenguaje	Arica	3
	Gonzalo	Enseñanza media / Lenguaje	Concepción	5
	Helena	Enseñanza media / Matemática	Santiago	5