



Retención

Labor Docente

Inserción laboral

Trayectoria docente

Condiciones de ejercicio

X

ESTUDIO

# Hacia la retención efectiva (III): Estudio de política pública comparada

ÁREA DE INVESTIGACIÓN  
DICIEMBRE, 2024

elige<sup>ee</sup> 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 POR**

JOSÉ MIGUEL VERGARA<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Investigador de Elige Educar. Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Cientista Político, con mención en Gerencia Pública, Universidad Alberto Hurtado  
Mail: jvergara@eligeeducar.cl

## Introducción

La retención docente es un desafío global con impactos significativos en la calidad educativa y el aprendizaje estudiantil. Entre el 25% y el 50% de los docentes abandonan la profesión en sus primeros tres años, y en Chile, el 10,7% deserta en su primer año de ejercicio (Boe et al., 2008; Elige Educar, 2023). Las tasas de deserción presentan un patrón en forma de U, siendo más altas en los primeros años de carrera y cerca de la jubilación. En 2021, las tasas de abandono global fueron del 9,2% para maestros hombres de primaria y del 5,9% en secundaria baja, en comparación con el 4,2% y 5,6% para maestras, respectivamente. Por otro lado, se estima que hasta el 40% de los docentes en países como Canadá, Hong Kong (RAE China), el Reino Unido y Estados Unidos abandonan la profesión en sus primeros cinco años. Este fenómeno genera costos económicos, afecta el bienestar docente y compromete el logro estudiantil, siendo la estabilidad docente una de las principales variables intraescolares que explican el rendimiento académico (Barber & Mourshed, 2007; OCDE, 2005). Además, los desafíos específicos para mujeres en la profesión, como su subrepresentación en puestos de liderazgo debido a condiciones laborales desfavorables o prejuicios, resaltan la necesidad de políticas que aborden estas desigualdades (UNESCO, 2023). La retención docente es un desafío global con impactos significativos en la calidad educativa y el aprendizaje estudiantil. Estudios recientes estiman que entre el 25% y el 50% de los docentes abandonan la profesión en sus primeros tres años de ejercicio. En el caso de Chile, el 10,7% de los profesores deserta en su primer año (Boe et al., 2008; Elige Educar, 2023). Este fenómeno genera altos costos económicos, afecta el bienestar docente y compromete el logro académico de los estudiantes, ya que la estabilidad docente se identifica como una de las principales variables intraescolares que explican el rendimiento académico (Barber & Mourshed, 2007; OECD, 2005).

Factores como la satisfacción laboral desempeñan un rol crucial en la decisión de los docentes de permanecer en la profesión, mientras que el estrés laboral y el agotamiento emocional aumentan las tasas de deserción (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Avanzi et al., 2018). Estudios recientes resaltan que el bienestar socioemocional de los docentes y las condiciones laborales adecuadas son determinantes para reducir la rotación (Nguyen et al., 2020; Ronfeldt et al., 2013). Por ello, las políticas educativas que priorizan la mejora de las condiciones laborales, el desarrollo profesional continuo y la creación de ambientes escolares colaborativos tienen un impacto positivo en la retención docente y el fortalecimiento de los sistemas educativos.

Este informe se enmarca en una serie de investigaciones que buscan comprender el fenómeno de la deserción docente, profundizando en los factores que determinan la decisión de los/as docentes de abandonar o permanecer en el aula durante sus primeros años de ejercicio. A través de un enfoque comparativo, este estudio analiza las experiencias internacionales en materia de acompañamiento y retención de

docentes, destacando políticas efectivas implementadas en distintos contextos nacionales.

Diversos países han desarrollado estrategias innovadoras para fortalecer la calidad y permanencia en la carrera docente. Entre ellas, destacan programas de mentoría, inducción profesional y apoyo psicoemocional, diseñados para reducir la rotación y mejorar la satisfacción laboral (Kraft et al., 2016; Sutcher et al., 2016). Esto plantea preguntas clave: ¿Qué características definen las políticas internacionales más efectivas para promover la retención docente? ¿Cómo se adaptan estas iniciativas a contextos específicos en términos de fines y medios?

En este sentido, este estudio realiza un análisis comparativo basado en el marco metodológico de Przeworski y Teune (1970), explorando políticas de acompañamiento docente en Chile, Estados Unidos, Colombia y el Reino Unido. Se identifican componentes comunes, divergentes e innovadores en dichas estrategias, con el objetivo de evaluar cuáles son más efectivas y cómo pueden adaptarse para mejorar la calidad educativa en diversos contextos. Este enfoque permite no solo identificar buenas prácticas, sino también generar recomendaciones para fortalecer la retención docente en países con desafíos similares.

## **Política docente: una mirada hacia a permanencia docente en los sistemas educativos**

La política educativa es un concepto multidimensional que engloba decisiones y acciones destinadas a mejorar los sistemas educativos, reflejando dinámicas de poder, valores e ideologías predominantes en la sociedad (Ball, 1990). Además de establecer marcos regulatorios y objetivos, influye en prácticas pedagógicas, organización institucional y resultados educativos y sociales.

Su importancia radica en crear condiciones para alcanzar metas nacionales, como definir currículos, distribuir recursos, formar docentes y garantizar equidad e inclusión, asegurando educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen (Levin, 2001; UNESCO, 2015).

La política educativa está intrínsecamente vinculada a otras políticas públicas, como las económicas y sociales, ya que depende del contexto socioeconómico y político en el que se desarrolla (Lingard, 2013).

### **Políticas docentes**

La política docente, como parte esencial de la política educativa, regula aspectos clave como la formación, contratación, desarrollo profesional, evaluación y

condiciones laborales de los docentes, reconociéndolos como actores centrales en la implementación de las reformas educativas (Darling-Hammond, 2000). Su formación, motivación y bienestar son determinantes para la calidad de la enseñanza y los resultados educativos de los países.

Por ejemplo, las políticas que promueven el desarrollo profesional continuo se ocupan de preparar mejor a los docentes para abordar la diversidad y aplicar prácticas inclusivas en el aula (Cochran-Smith, 2004), mejorando los aprendizajes de todos los estudiantes. Por su parte, garantizar condiciones laborales justas y fomentar el bienestar docente es crucial para reducir la rotación, mantener una fuerza laboral estable y mejorar la cohesión en las escuelas (Ingersoll, 2001; Kraft, Marinell, & Yee, 2016 y Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016).

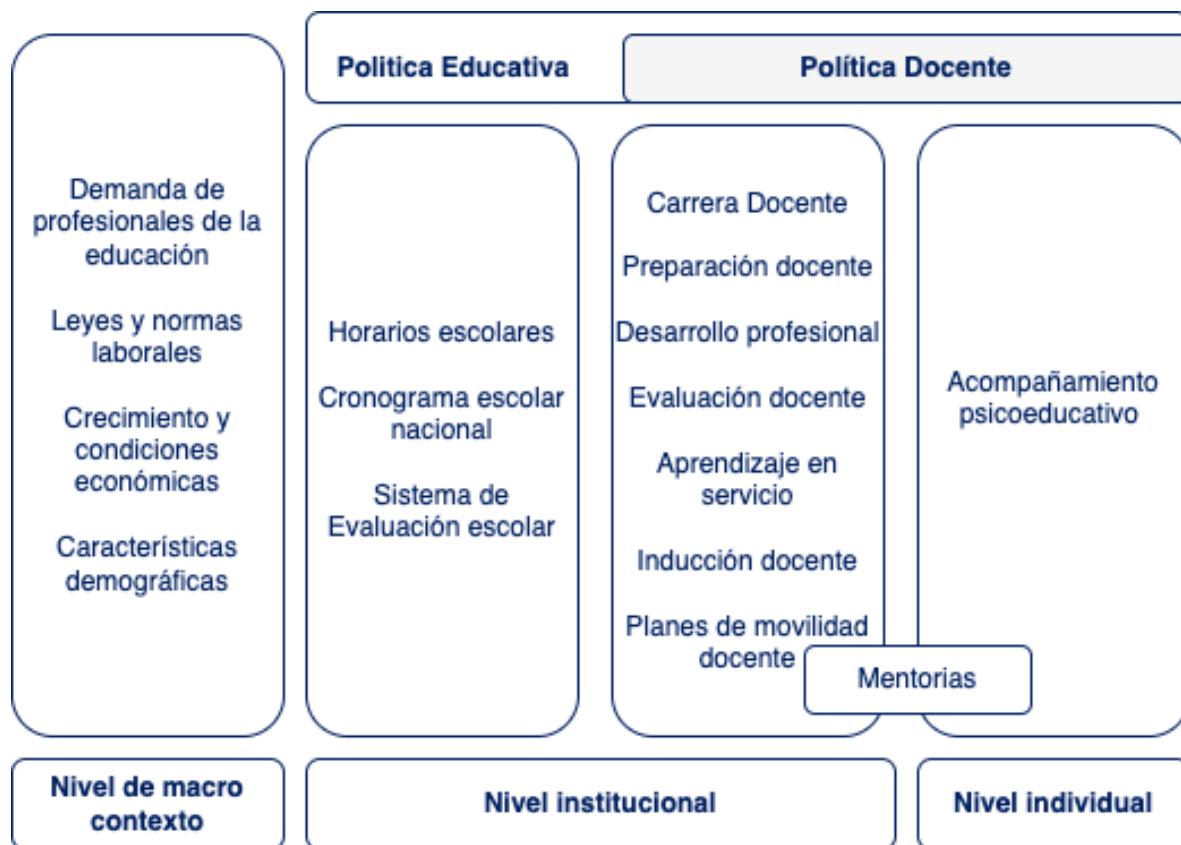
La calidad docente, considerada uno de los factores más influyentes en el rendimiento estudiantil, depende directamente de políticas que impulsen una formación sólida y un desarrollo profesional constante (Hanushek & Rivkin, 2010). Por ello, mejorar las condiciones laborales y el bienestar de los docentes no solo contribuye a su permanencia en el sistema, sino también a la estabilidad y efectividad de las escuelas, impactando positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

Para enfrentar la deserción docente, los gobiernos han implementado políticas centradas en mejorar las condiciones laborales, como la equiparación salarial, la reducción de la carga horaria y la introducción de sistemas de progresión profesional vinculados al desarrollo de competencias y la obtención de títulos de posgrado. Además, programas de mentoría y acompañamiento han sido diseñados para apoyar a nuevos docentes y fortalecer a aquellos en etapas avanzadas de su carrera.

La deserción docente es un fenómeno multifactorial influido por tres niveles de factores:

1. **Macro-contexto social:** Incluye el desarrollo económico y los cambios demográficos que afectan la movilidad laboral docente (Macdonald, 1999; Ávalos & Valenzuela, 2016; Van Den Borre et al., 2021).
2. **Institucional:** Relacionado con las condiciones laborales, la seguridad laboral, y la gestión del tiempo, aspectos que impactan directamente en la práctica docente (du Plessis et al., 2019; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020).
3. **Individual:** Engloba características demográficas y ciertos rasgos de personalidad de los docentes, tales como inteligencia emocional y resiliencia, factores clave para prevenir la deserción (Mérida-López et al., 2023).

**Figura N°1: Diagrama de políticas educativas por Nivel de acción**



Fuente: Elaboración propia a partir de Kutsyuruba et al., 2019; Warsame & Valles, 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020; Zavelevsky et al., 2022.

Ciertas políticas, tales como los programas de inducción y mentoría, abordan tanto factores institucionales como individuales. Los programas de inducción ayudan a los nuevos docentes a adaptarse al entorno escolar, mientras que la mentoría pedagógica promueve el desarrollo profesional mediante relaciones colaborativas entre docentes experimentados y noveles, facilitando la integración y el crecimiento profesional (Wong, 2004; Orland-Barak, 2006).

**Tabla N°1: Características de las políticas de acompañamiento docente**

<b>Característica</b>	<b>Inducción Docente</b>	<b>Mentorías Pedagógicas</b>	<b>Mentorías Psicoemocionales</b>
<b>Enfoque</b>	Adaptación al contexto escolar, desarrollo de competencias pedagógicas	Desarrollo profesional docente, observación y retroalimentación	Bienestar emocional, desarrollo de habilidades socioemocionales
<b>Relación</b>	Estructurada, a menudo con un grupo de docentes noveles	Personalizada, uno a uno	Personalizada, basada en la confianza
<b>Contenidos</b>	Conocimientos pedagógicos, políticas escolares, gestión del aula	Práctica docente, observación de clases, retroalimentación	Gestión del estrés, inteligencia emocional, habilidades sociales
<b>Objetivo principal</b>	Facilitar la transición al entorno escolar	Mejorar la práctica docente	Promover el bienestar emocional

Fuente: Elaboración propia a partir de Mind, D., & Galinsky, A. D, 2000; Guskey, T. R, 2003; Wong, 2004; Algozzine, Gretes, Queen & Cowan- Hathcock, 2007; Darling-Hammond, L., & Richardson, V, 2009; Ingersoll, R. M, 2012; Desimone et al, 2014 y Van Ginkel et al, 2016).

Los programas de mentoría psicoemocional para docentes, cada vez más relevantes, buscan mejorar el bienestar emocional, desarrollar habilidades de afrontamiento y fortalecer relaciones interpersonales, reconociendo su impacto en el desempeño profesional (Bickmore, 2010; Desimone et al., 2014; Van Ginkel et al., 2016).

## Metodología

### Componentes del análisis: Fines y medios

Las innovaciones políticas implican cambios en las políticas públicas que son relevantes, sostenibles y generan efectos significativos, no necesariamente introduciendo ideas radicales, sino también adaptando prácticas existentes (Paz y Fontaine, 2017). Estas pueden abarcar desde la creación y evaluación de políticas hasta ajustes en sus objetivos o instrumentos.

Hall (1993) distingue dos dimensiones clave de cambio en las políticas: los objetivos generales que las guían (fines) y los instrumentos utilizados para alcanzarlos (medios). Harguindeguy (2013) amplía esta perspectiva, señalando que los fines justifican la política pública y los medios son los recursos necesarios para su implementación, como instituciones, presupuesto y personal.

Cashore y Howlett (2007, 2009) añaden una dimensión de abstracción, identificando seis elementos esenciales en una política pública: los fines implícitos, los objetivos explícitos, la organización responsable, la lógica instrumental (aquellas instituciones encargadas de ejecutar, sus capacidades institucionales y elementos que permiten dar cuerpo a la política pública, es decir, leyes, organismos ejecutores, los dispositivos selección de beneficiarios.), los mecanismos (entendidos como aquellos instrumentos utilizados por la política para lograr cumplir con los objetivos planteados, estos pueden ser bonos, subsidios, accesos, entre otros.) y la calibración (aspectos menores y de carácter más normativo dentro de la política pública y de los mecanismos en sí, estos pueden ser, por ejemplo: la penalización o egreso de un programa). Estos componentes integran tanto los fines como los medios, ofreciendo un marco completo para analizar políticas públicas.

### Propuesta metodológica

El análisis se basa en la bibliografía sobre fines y medios en políticas públicas, destacando los aportes de Hall (1993), Howlett y Cashore (2009), Harguindeguy (2013) y Osorio y Vergara (2019). Para su estructuración, se diseñó una matriz (Tabla 1) que organiza las dimensiones clave de las políticas, desde objetivos generales y abstractos hasta mecanismos específicos y operativos.

**Tabla N°2: Matriz de análisis de caso**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Fines Perseguidos	Fines			
	Objetivos			
	Organización			
Medios	Lógica Instrumental			
	Mecanismos			
	Calibración			

Fuente: Howlett M. & Cashore, B. (2009); Harguindeguy (2013) y Osorio & Vergara (2019).

Para la selección de casos, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de países que hubieran implementado políticas docentes enfocadas en el acompañamiento y/o en el incentivo a la permanencia en el aula. Este proceso identificó un total de 30 políticas, programas e iniciativas público-privadas en 14 países diferentes.

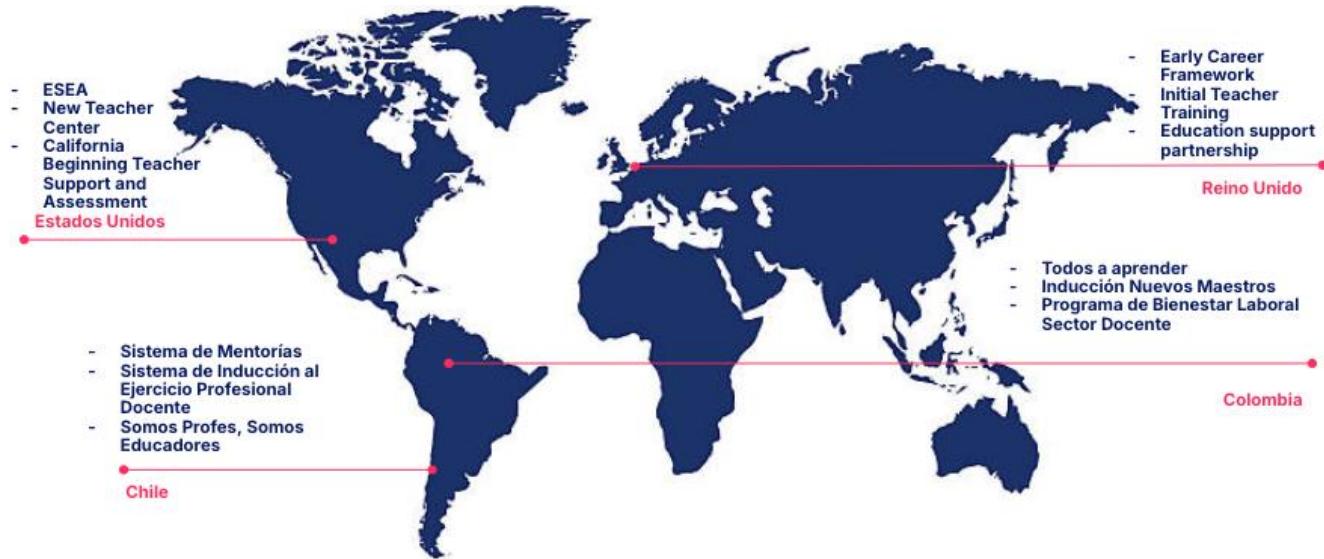
**Tabla N°3: Países Identificados**

Argentina	Estados Unidos	Irlanda
Australia	Finlandia	Italia
Canadá	Francia	Nueva Zelanda
Chile	Corea del Sur	Ecuador
Colombia	Reino Unido	

Fuente: Elaboración propia

Para seleccionar la muestra, se empleó un diseño de casos contrastantes basado en la metodología de Przeworski y Teune (1970). Los casos elegidos (Chile, Estados Unidos, Reino Unido y Colombia) presentan características diversas, incluyendo evaluaciones rigurosas, participación de estamentos públicos y privados, y estrategias innovadoras enfocadas en la retención docente y el bienestar profesional, más allá de la mentoría tradicional.

**Figura N°2: Mapa de países identificados**



Fuente: Elaboración propia

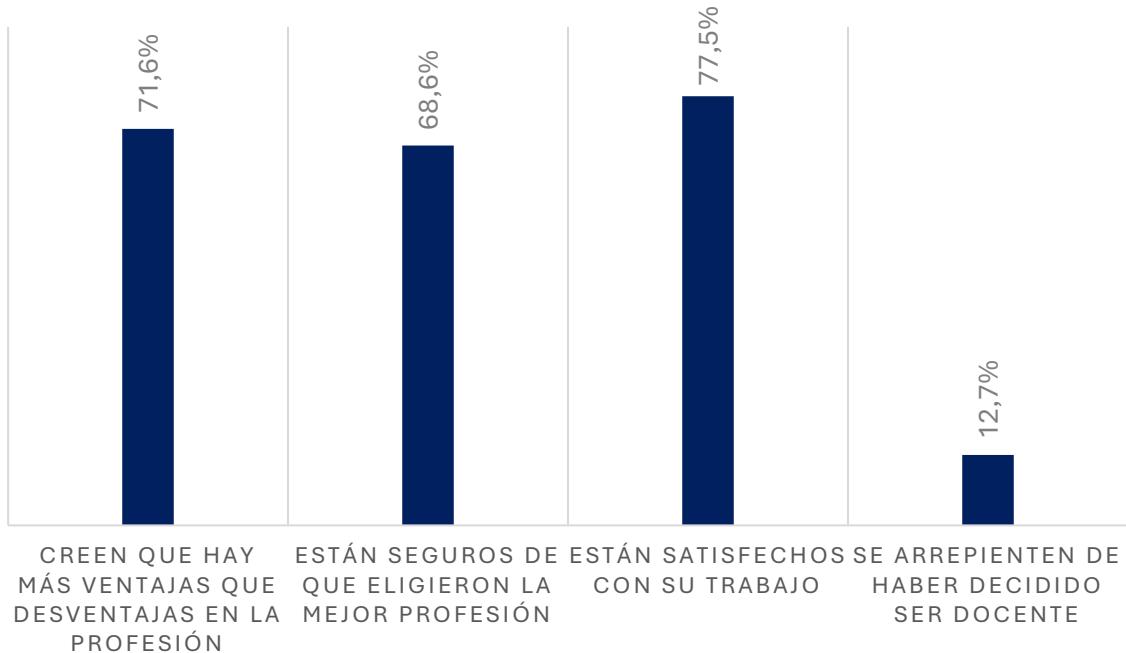
Cada caso fue analizado en profundidad, comenzando con la descripción de los principales hitos en el proceso de formulación y desarrollo de los programas. Posteriormente, se completaron las matrices de análisis con la información recopilada, lo que permitió una comparación sistemática de los casos y una evaluación rigurosa de los distintos enfoques en la implementación de políticas docentes.

## Descripción y análisis de los programas de acompañamiento docente: Reino Unido, Colombia, Estados Unidos y Chile.

### REINO UNIDO

El sistema educativo del Reino Unido es diverso, con enfoques específicos en Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Según la encuesta TALIS (2018), los docentes de primaria muestran altos niveles de satisfacción: el 71,6% cree que las ventajas de la profesión superan las desventajas, el 77,5% está satisfecho con su trabajo y el 69,5% considera haber elegido la carrera adecuada. Solo un 12,7% expresó arrepentimiento por su elección profesional (TALIS, 2018; Sims & Jerrim, 2020).

**Gráfico N°2: Satisfacción docente Reino Unido**



Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018

Aproximadamente el 5,6% de los docentes abandona permanentemente el sistema escolar, mientras que la rotación docente alcanzó un 11,6% en 2018, cifras que han aumentado tras la pandemia (Education Policy Institute, 2021; 2023). Además, solo el 13,5% de los docentes reporta haber recibido acompañamiento mediante programas de mentoría (TALIS, 2018).

La movilidad docente en el Reino Unido ha empeorado en la última década, con un aumento significativo de renuncias, especialmente entre directivos, cuya probabilidad de dejar el cargo se ha cuadruplicado desde 2010. La retención de docentes con más de diez años de experiencia ha caído al 59%, frente al 65% hace una década (Education Policy Institute, 2021; 2023).

Para abordar esta crisis, el Early Career Framework (ECF) y el Initial Teacher Training Core Content Framework (CCF) proporcionan mentoría y formación pedagógica para nuevos docentes. Ambos se integrarán en 2025 en el Initial Teacher Training and Early Career Framework (ITTECF), ofreciendo desarrollo profesional continuo durante los primeros tres años de carrera (Department for Education, 2023).

Además, organizaciones como Education Support brindan apoyo emocional para mitigar el estrés y el agotamiento laboral, complementando las estrategias de retención y fomentando entornos laborales más saludables (Education Support, 2023; Boffey, 2022; Savage, 2022).

### I. Initial Teacher Training Core Content Framework (CCF)

El **CCF** (Core Content Framework), lanzado en 2019 por el Departamento de Educación del Reino Unido, establece los conocimientos y competencias esenciales que deben adquirir los docentes en formación durante su capacitación inicial. Este marco se centra en pedagogía efectiva y gestión del aula, proporcionando una base sólida para las primeras etapas de la carrera docente (Department for Education, 2019).

Aunque el CCF no es un programa completo de inducción, incorpora elementos clave para la transición a la práctica docente, como estrategias de gestión del aula, planificación de lecciones y evaluación formativa. Además, promueve prácticas como la observación de clases y la retroalimentación de mentores, características comunes en los programas de inducción (Wong, 2004). Estas competencias facilitan que los nuevos docentes se adapten al entorno escolar y desempeñen su labor con mayor confianza y eficacia (Guskey, 2003).

**Tabla N°4: Fines y Medios CCF**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 1 UK: CCF
Fines Perseguidos	Fines	Mejorar la calidad educativa en el Reino Unido garantizando que los docentes en formación adquieran las competencias esenciales para una enseñanza efectiva. Esta iniciativa busca reducir las desigualdades en el sistema educativo y aumentar la retención de docentes, asegurando que todos los profesionales que ingresan al sistema reciban una preparación sólida y uniforme.

	Objetivos	Proporcionar un marco de referencia unificado para que todos los programas de formación inicial de docentes sigan un estándar de alta calidad, asegurando así una preparación homogénea entre los futuros docentes.  Capacitar a los docentes en habilidades prácticas, como la gestión del aula, la planificación de lecciones y la evaluación formativa, para facilitar la transición de los docentes de la formación inicial a la práctica en el aula, sentando las bases para un desarrollo profesional continuo
	Organización	Programa dependiente del Department for Education (DfE)
Medios	Lógica Instrumental	Teacher Recruitment and Retention Strategy.
	Mecanismos	Diretrices basadas en la investigación Estandarización de contenidos formativos Evaluación y retroalimentación Formación práctica supervisada Preparación transición efectiva
	Implementación	El programa se implementó el año 2019
	Calibración	Durante la formación inicial y se implementa en el período previo a que los docentes asuman responsabilidades en el aula. Es parte de los programas de formación docente en universidades y centros de formación acreditados.

Fuente: Elaboración propia a partir de DfE, 2019

## II. Early Career Framework (ECF)

El **Early Career Framework (ECF)**, impulsado por el Departamento de Educación (DfE) del Reino Unido, es un programa integral de mentoría e inducción diseñado para apoyar el desarrollo profesional de los docentes durante sus dos primeros años de carrera. Su objetivo principal es garantizar que los docentes noveles reciban formación y acompañamiento de alta calidad, basados en evidencia, durante un período crítico de aprendizaje acelerado. Este marco busca mejorar la práctica docente y, en consecuencia, los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Daly et al., 2021; Daly, Hardman & Taylor, 2022).

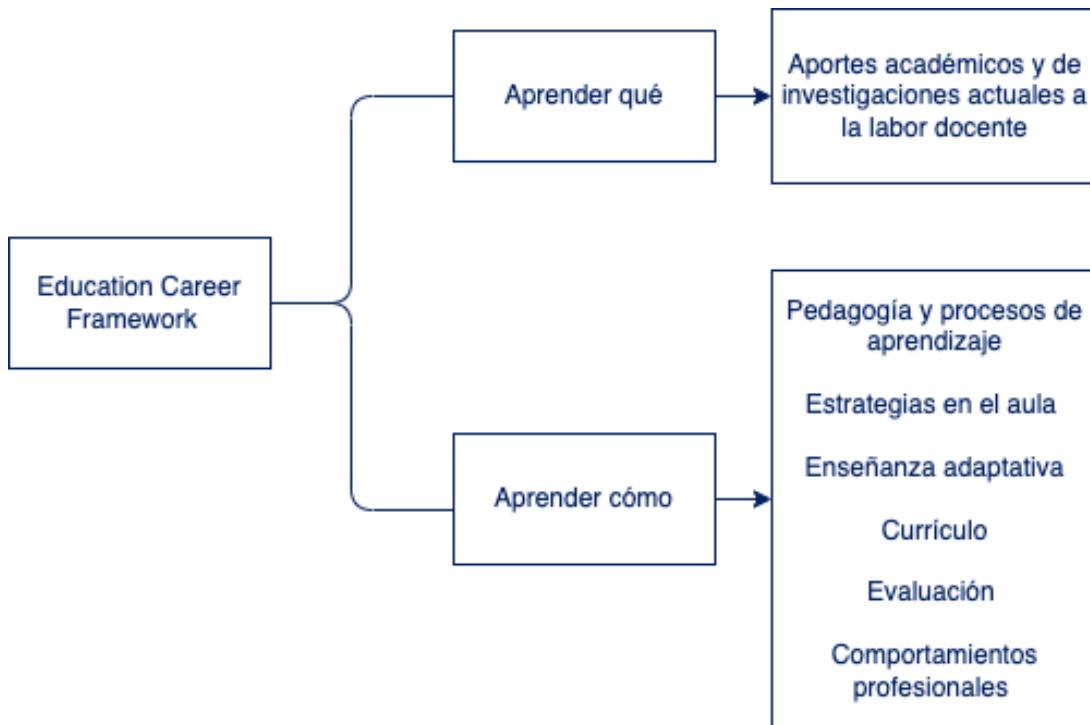
Introducido como piloto en algunas regiones de Inglaterra en 2020, el ECF se implementó a nivel nacional en 2021 como parte de la Estrategia de Reclutamiento y Retención del DfE (2019). El programa incluye orientación específica para docentes principiantes y sus mentores, estructurando el soporte necesario para facilitar una transición efectiva hacia la enseñanza.

**Tabla Nº5: Fines y Medios ECF**

<b>Componentes</b>	<b>Aspectos de la política</b>	<b>Caso 1 UK: ECF</b>
Fines Perseguidos	Fines	Mejorar la calidad de la enseñanza a largo plazo, proporcionando un apoyo estructurado a los docentes principiantes para que puedan desarrollar las competencias necesarias y mantenerse en la profesión. El ECF busca reducir las tasas de abandono de la carrera docente y garantizar una educación de alta calidad para todos los estudiantes en el Reino Unido.
	Objetivos	Proveer un soporte sólido y estructurado a través de mentorías durante los primeros dos años de la carrera docente con el objetivo de mejorar la retención de docentes apoyando a los docentes para que se conviertan en profesionales más efectivos en el aula.
	Organización	Programa dependiente del Department for Education (DfE)
Medios	Lógica Instrumental	Education Act 2011
	Mecanismos	Preparación de mentores Evaluación y retroalimentación Asignación de mentor Trabajo e insumos para áreas temáticas
	Implementación	El programa se piloteó en septiembre de 2020, para ser implementado de forma general en septiembre de 2021
	Calibración	El egreso está establecido en 2 años

Fuente: Elaboración propia a partir de DfE, 2019 y 2021

El ECF organiza su contenido en dos tipos para cada área de práctica: declaraciones de evidencia clave ("aprender que..."), respaldadas por investigaciones actuales, y declaraciones de práctica ("aprender cómo..."), que detallan las habilidades que los docentes en formación deben desarrollar, basándose en la mejor investigación educativa disponible (DfE, 2021).

**Figura N°3: Líneas de trabajo ECF**

Fuente: Elaboración propia a partir de DfE, 2019 y 2021

El ECF organiza su contenido en cinco áreas clave para alinearse con los ocho estándares docentes: gestión del comportamiento (altas expectativas y control conductual, TS1 y TS7), pedagogía (procesos de aprendizaje, estrategias en el aula y enseñanza adaptativa, TS2, TS4 y TS5), currículo (TS3), evaluación (TS6) y comportamientos profesionales (TS8). Este enfoque proporciona a los docentes en formación un marco estructurado para desarrollar competencias esenciales que fortalezcan su crecimiento y eficacia educativa.

### III. Education Support Partnership (ESP)

La **Education Support Partnership**, fundada en 1877 como "Teacher's Benevolent Fund", es una organización benéfica del Reino Unido dedicada a mejorar el bienestar de los profesionales de la educación. Su enfoque ha evolucionado hacia un apoyo integral, incluyendo servicios de salud mental y bienestar para ayudar a los docentes a enfrentar las demandas de la profesión (Education Support, 2021).

La organización ofrece asistencia emocional y profesional a través de programas como líneas de apoyo 24/7, talleres de desarrollo personal y capacitaciones en manejo del estrés. Estas iniciativas buscan no solo resolver problemas inmediatos, sino también fortalecer la resiliencia a largo plazo de los educadores (Education Support, 2021).

**Tabla Nº6: Fines y Medios ESP**

<b>Componentes</b>	<b>Aspectos de la política</b>	<b>Caso 1 UK: ESP</b>
Fines Perseguidos	Fines	Mejorar el bienestar emocional y psicológico del personal educativo, con el fin de reducir el estrés y el agotamiento laboral, promoviendo un entorno laboral más saludable y facilitando la retención del personal en el sistema educativo.
	Objetivos	Proveer servicios de apoyo emocional y psicológico, incluyendo líneas de ayuda confidenciales, programas de asistencia al empleado y recursos para el manejo del estrés y la salud mental.
	Organización	Organización benéfica independiente, Education Support, con financiamiento y colaboración de entidades educativas y gobiernos locales.
Medios	Lógica Instrumental	Se constituye como una iniciativa privada de bienestar y apoyo psicoemocional para el personal educativo.
	Mecanismos	Línea de ayuda confidencial 24/7 Programas de asistencia docente Supervisión profesional Formación en gestión del estrés Recursos de apoyo emocional.
	Implementación	Operativo desde 2015. Sin embargo, inician con el acompañamiento en 1877
	Calibración	Los programas de apoyo son continuos y están disponibles de forma permanente, sin una duración específica para cada participante.

Fuente: Elaboración propia a partir de Education Support Partnership (2024)

El funcionamiento de la organización se basa en un modelo de intervención que combina apoyo individual con recursos comunitarios. Los docentes pueden acceder a asesoramiento gratuito y confidencial, y también se les proporcionan recursos digitales, como guías y talleres en línea. Este enfoque colaborativo fomenta la creación de una red de apoyo que incluye a colegas y expertos en bienestar, fortaleciendo el sentido de comunidad y apoyo en el entorno educativo.

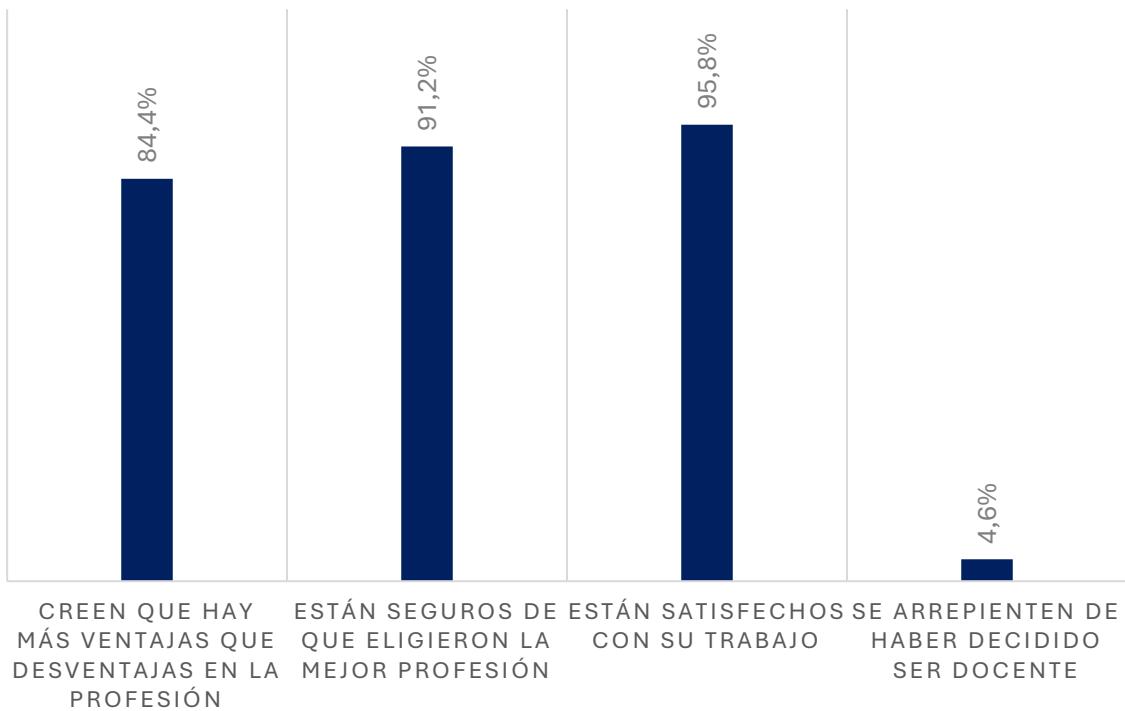
## COLOMBIA

El sistema educativo colombiano está organizado de manera descentralizada, permitiendo a las entidades territoriales mayor autonomía para garantizar el acceso, la cobertura y la calidad en todos los niveles educativos (MEN, 2017). Este enfoque ha facilitado importantes avances, como el aumento en la matrícula escolar y la mejora en indicadores de alfabetización. Sin embargo, persisten desafíos

significativos en términos de equidad e inclusión, especialmente en contextos rurales y comunidades vulnerables, donde las brechas de acceso y calidad educativa siguen siendo notorias (OECD, 2016; UNESCO, 2019).

En respuesta a estos desafíos, las políticas educativas en Colombia han priorizado la formación y el desarrollo profesional de los docentes como un eje clave para mejorar la calidad educativa. Iniciativas como el Programa Todos a Aprender (PTA) han buscado fortalecer las competencias pedagógicas de los maestros y ofrecer acompañamiento en sus prácticas con resultados positivos (Banco Mundial, 2018; MEN, 2020). Esto, además, se acompaña de los resultados presentados en la encuesta TALIS del año 2018, donde el 95,8% de los docentes se manifiesta satisfecho con su trabajo, mientras que tan solo el 4,6% se arrepiente de haber decidido ser docente

**Gráfico N°3: Satisfacción docente en Colombia**



Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018

La falta de datos precisos dificulta la comprensión de la magnitud de la rotación y deserción docente en Colombia, aunque se reconoce que estas problemáticas están influenciadas por condiciones laborales, formación profesional y contextos socioeconómicos (MEN, 2020). Además, solo el 13% de los docentes reporta haber recibido acompañamiento mediante programas de mentoría, lo que refleja una brecha significativa en el apoyo a los docentes en su desarrollo profesional (TALIS,

2018). En este sentido, analizar las características de programas como “Todos a Aprender” y el programa “Inducción Nuevos Maestros” es relevante.

### I. Inducción Nuevos Maestros

El **Programa de Inducción para Nuevos Maestros** en Colombia, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tiene como objetivo integrar a los docentes recién vinculados al sistema educativo, fortaleciendo sus competencias pedagógicas y promoviendo su adaptación al entorno escolar. Este programa busca garantizar que los nuevos maestros comprendan la cultura institucional, los proyectos educativos y las normativas vigentes, facilitando su transición y desempeño profesional desde el inicio de su carrera (MEN, 2020).

**Tabla Nº7: Fines y Medios Programa Inducción Nuevos Maestros**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 2 Colombia: INM
Fines Perseguidos	Fines	Facilitar la adaptación de los nuevos docentes al entorno educativo y fortalecer su práctica pedagógica inicial para mejorar la calidad de la enseñanza y reducir la deserción de maestros.
	Objetivos	Proveer un proceso estructurado de inducción que brinde apoyo y formación a los nuevos docentes durante su primer año de servicio para integrarlos eficazmente al sistema educativo.
	Organización	Programa gestionado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las Secretarías de Educación regionales.
Medios	Lógica Instrumental	Estrategia de Inducción y Mentoría Docente.
	Mecanismos	Asignación de mentores experimentados, talleres de formación inicial, visitas de acompañamiento, retroalimentación y asesorías pedagógicas.
	Implementación	Implementado desde el año 2016, con mejoras progresivas basadas en evaluaciones y resultados de impacto.
	Calibración	El programa tiene una duración de un año para cada cohorte de nuevos docentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de MEN 2024

Entre los mecanismos implementados, se destacan la asignación de mentores experimentados, que en algunos casos pertenecen al mismo establecimiento educativo, quienes ofrecen orientación y retroalimentación personalizada, así como la realización de talleres formativos en áreas clave de la práctica pedagógica, como la gestión del aula y la planificación didáctica. Además, el programa promueve espacios de reflexión y diálogo sobre experiencias educativas, fomentando un

sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad escolar. Estas estrategias no solo mejoran las habilidades pedagógicas de los nuevos docentes, sino que también contribuyen a su bienestar profesional y a la calidad educativa en general (MEN, 2020; Ávalos & Valenzuela, 2016).

## II. Programa Todos a Aprender

El **Programa Todos a Aprender** (PTA), implementado en Colombia en 2012, se ha enfocado en mejorar la calidad educativa mediante la formación continua y el acompañamiento pedagógico a docentes de básica primaria (MEN, 2012). Diversos estudios han evaluado su impacto en las prácticas pedagógicas y en los aprendizajes de los estudiantes (UNESCO, 2019).

**Tabla N°8: Fines y Medios Programa Todos a Aprender**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 2 Colombia: PTA
Fines Perseguidos	Fines	Mejorar la calidad educativa en Colombia mediante el fortalecimiento de la formación y el acompañamiento docente para elevar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y reducir las brechas de desempeño entre diferentes regiones del país.
	Objetivos	Proveer formación continua y acompañamiento pedagógico a docentes en servicio para potenciar sus prácticas de enseñanza y fomentar un entorno colaborativo en las escuelas.
	Organización	Programa liderado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
Medios	Lógica Instrumental	Estrategia Nacional de Formación y Acompañamiento Docente.
	Mecanismos	Capacitaciones pedagógicas, talleres colaborativos, visitas de tutores expertos, recursos didácticos y formación en contextos de aula.
	Implementación	Implementado inicialmente en 2012 con ampliaciones y ajustes en los años siguientes.
	Calibración	La duración del acompañamiento es continua y se adapta al plan anual de desarrollo profesional de los docentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de MEN 2012, 2020 y 2024

Entre sus mecanismos, el PTA emplea una red de tutores especializados que trabajan directamente con los docentes en las aulas, proporcionando retroalimentación y apoyo pedagógico. Además, se promueve el uso de guías didácticas estandarizadas y la realización de talleres formativos para fortalecer las competencias docentes en las áreas prioritarias. Estas estrategias buscan no solo mejorar el desempeño de los

maestros, sino también reducir las brechas de aprendizaje entre las escuelas urbanas y rurales (Banco Mundial, 2018; UNESCO, 2019).

### III. Sistema Bienestar Laboral Docente

El **Sistema de Bienestar Laboral Docente** en Colombia, establecido por el Ministerio de Educación Nacional, tiene como objetivo mejorar las condiciones laborales y el bienestar integral de los docentes y directivos docentes del sector oficial. Esta política busca fomentar el desarrollo personal y profesional de los educadores, promoviendo un ambiente laboral saludable que contribuya a la calidad educativa y al fortalecimiento del sistema educativo nacional (MEN, 2008).

**Tabla Nº9: Fines y Medios Sistema de Bienestar Laboral Docente**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 2 Colombia: SBLD
Fines Perseguidos	Fines	Mejorar las condiciones de bienestar integral de los docentes colombianos para fomentar un entorno laboral saludable, reducir el estrés y aumentar la satisfacción y retención en la profesión.
	Objetivos	Proveer un conjunto de servicios y programas que aborden aspectos físicos, emocionales y sociales del bienestar de los docentes, promoviendo su salud mental y calidad de vida.
	Organización	Gestionado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en colaboración con las Secretarías de Educación regionales.
Medios	Lógica Instrumental	Políticas de Bienestar y Salud Ocupacional para el sector educativo.
	Mecanismos	Programas de salud ocupacional, actividades de recreación y deporte, asesoría psicológica, programas de manejo de estrés y formación en habilidades socioemocionales.
	Implementación	Implementado en 2008 con actualizaciones y mejoras continuas en los años siguientes.
	Calibración	Programas de bienestar continuo y adaptados al calendario anual escolar y a las necesidades de los docentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de MEN 2008

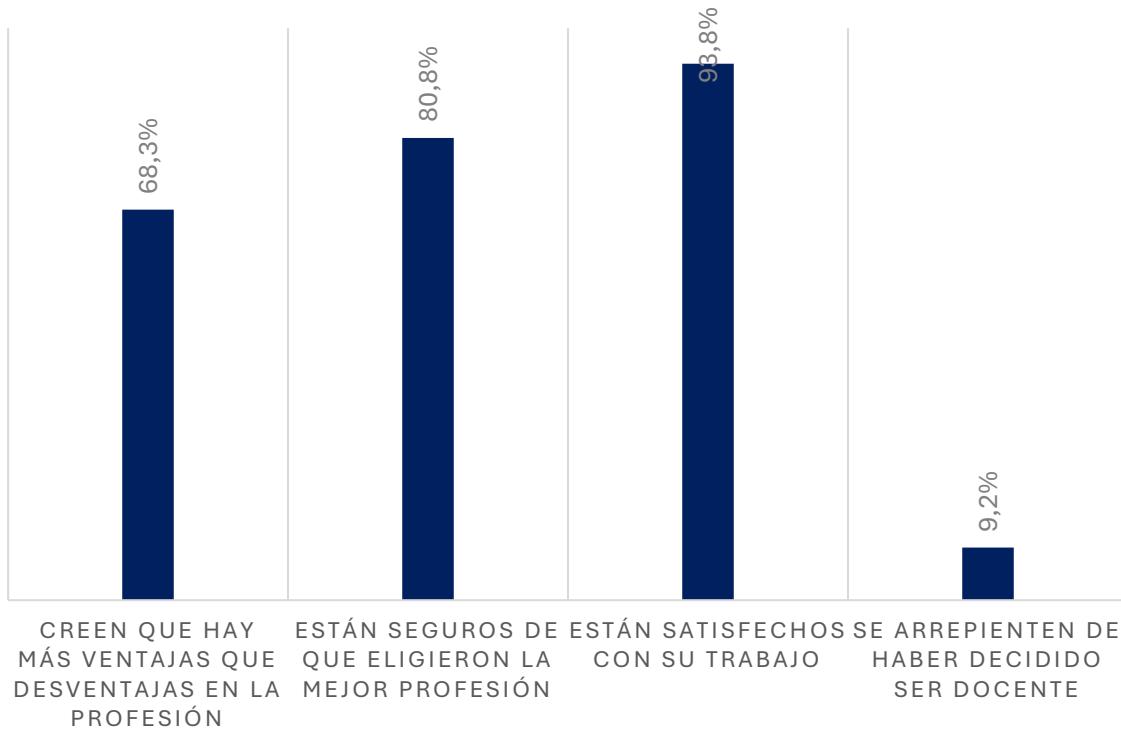
El proceso de ejecución de este sistema cuenta con el apoyo de las siguientes entidades: Cajas de Compensación Familiar, Entidades Promotoras de Salud, Fondos de Pensiones y Cesantías Entidades, Administradoras de Riesgos Profesionales (MEN, 2008). En este sentido, el sistema cuenta con acciones diseñadas para crear un entorno laboral que favorezca el bienestar de los educadores, reconociendo su labor y contribuyendo a la satisfacción profesional,

abordando áreas como: salud ocupacional, desarrollo personal y profesional, integración y pertenencia al sistema (MEN, 2008).

## ESTADOS UNIDOS

El sistema educativo de Estados Unidos está descentralizado, con una fuerte influencia estatal y local, pero respaldado por políticas federales clave como el Elementary and Secondary Education Act (ESEA), promulgado en 1965 (U.S. Department of Education, 2015). Así mismo, se identifica una percepción positiva de los docentes sobre su profesión: el 84,5% considera que hay más ventajas que desventajas en ser docente, el 79,7% está seguro de haber elegido la profesión adecuada, y un 89,6% se declara satisfecho con su trabajo. Solo un 8,3% expresa arrepentimiento por haber decidido ser docente (TALIS, 2018).

**Gráfico Nº4: Satisfacción docente en Estados Unidos**



Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018

En cuanto a la política docente, Estados Unidos promueve una combinación de iniciativas estatales y privadas enfocadas en el desarrollo profesional y el acompañamiento de los maestros. Un ejemplo destacado es el **California Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA)**, un programa estatal de mentoría que brinda apoyo a docentes principiantes para mejorar sus prácticas y retener talento en las escuelas. Complementando estas iniciativas, instituciones privadas como el **New Teacher Center (NTC)**. Sin embargo, a pesar de la presencia de estos programas e

iniciativas, solo el 16% de los docentes menciona haber tenido un mentor asignado (TALIS, 2018).

### I. California Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA) Program

El **California Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA) Program** es una iniciativa estatal diseñada para brindar mentoría y apoyo a los docentes principiantes en California durante los primeros dos años de su carrera. Creado en 1992, el programa tiene como objetivo mejorar la práctica docente, aumentar la retención de maestros novatos y garantizar la calidad educativa en las escuelas públicas. A través de un modelo de mentoría individualizada, el BTSA proporciona a los nuevos docentes orientación práctica, observación en el aula y retroalimentación estructurada, ayudándolos a desarrollar habilidades pedagógicas esenciales (California Department of Education, 2020).

**Tabla N°10: Fines y Medios BTSA**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 3 EE.UU: BTSA
Fines Perseguidos	Fines	Facilitar la transición de los nuevos docentes de la formación inicial a la práctica profesional, mejorando su capacidad de enseñanza y fomentando su permanencia en la profesión docente en California.
	Objetivos	Proveer un sistema de apoyo integral que incluye mentoría, evaluación formativa y desarrollo profesional personalizado para ayudar a los nuevos docentes a adquirir competencias avanzadas y adaptarse al entorno escolar.
	Organización	Administrado por el Departamento de Educación de California en colaboración con las comisiones de credenciales docentes y los distritos escolares locales.
Medios	Lógica Instrumental	Estrategias de mentoría y evaluación formativa, diseñadas para mejorar las prácticas docentes y apoyar la retención.
	Mecanismos	Asignación de mentores experimentados Visitas de observación en el aula Sesiones de retroalimentación Desarrollo de planes de acción individualizados Evaluación de competencias.
	Implementación	Implementado en la década de 1990 y consolidado a lo largo de los años, integrándose posteriormente en el Induction Program de California.
	Calibración	La duración típica del programa es de 2 años para cada docente nuevo.

Fuente: Elaboración propia a partir de The California Commission on Teacher Credentialing 2024

El BTSA se enfoca en alinear la práctica profesional de los docentes con los estándares estatales y nacionales, promoviendo un aprendizaje continuo mediante la creación de planes de desarrollo profesional personalizados. Este programa ha sido reconocido como un modelo exitoso para reducir la rotación docente, mejorar la satisfacción laboral y, en última instancia, impactar positivamente en los resultados educativos de los estudiantes ((Mitchell et al., 1998; Ponte et al., 2004 y California Commission on Teacher Credentialing, 2018).

## II. New Teacher Center (NTC)

El **New Teacher Center (NTC)** es una organización sin fines de lucro en Estados Unidos que busca mejorar la eficacia docente mediante programas de mentoría e inducción enfocados en maestros principiantes y líderes escolares. Fundado en 1998, el NTC se propone reducir la rotación docente y mejorar los resultados de aprendizaje estudiantil, especialmente en comunidades vulnerables (New Teacher Center, 2021).

**Tabla N°11: Fines y Medios NTC**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 3 EE.UU: NTC
Fines Perseguidos	Fines	Mejorar la eficacia de los docentes y líderes escolares mediante programas de mentoría y desarrollo profesional para fomentar un aprendizaje de alta calidad y aumentar la retención de los docentes en la profesión.
	Objetivos	Proveer apoyo estructurado y mentoría a los nuevos docentes durante sus primeros años en la profesión, promoviendo el desarrollo de habilidades pedagógicas avanzadas y la creación de entornos de aprendizaje efectivos.
	Organización	Organización sin fines de lucro con sede en EE. UU., trabajando en colaboración con distritos escolares y gobiernos estatales.
Medios	Lógica Instrumental	Estrategias de mentoría educativa y desarrollo profesional continuo para docentes y líderes escolares.
	Mecanismos	Programas de mentoría con mentores capacitados Formación en habilidades de liderazgo y prácticas basadas en evidencia Desarrollo profesional individualizado.
	Implementación	Fundado en 1998, el NTC ha implementado programas de apoyo docente en múltiples distritos escolares y estados en todo EE. UU.
	Calibración	Los programas tienen una duración variable, con un enfoque específico en los primeros 2 a 3 años de la carrera docente.

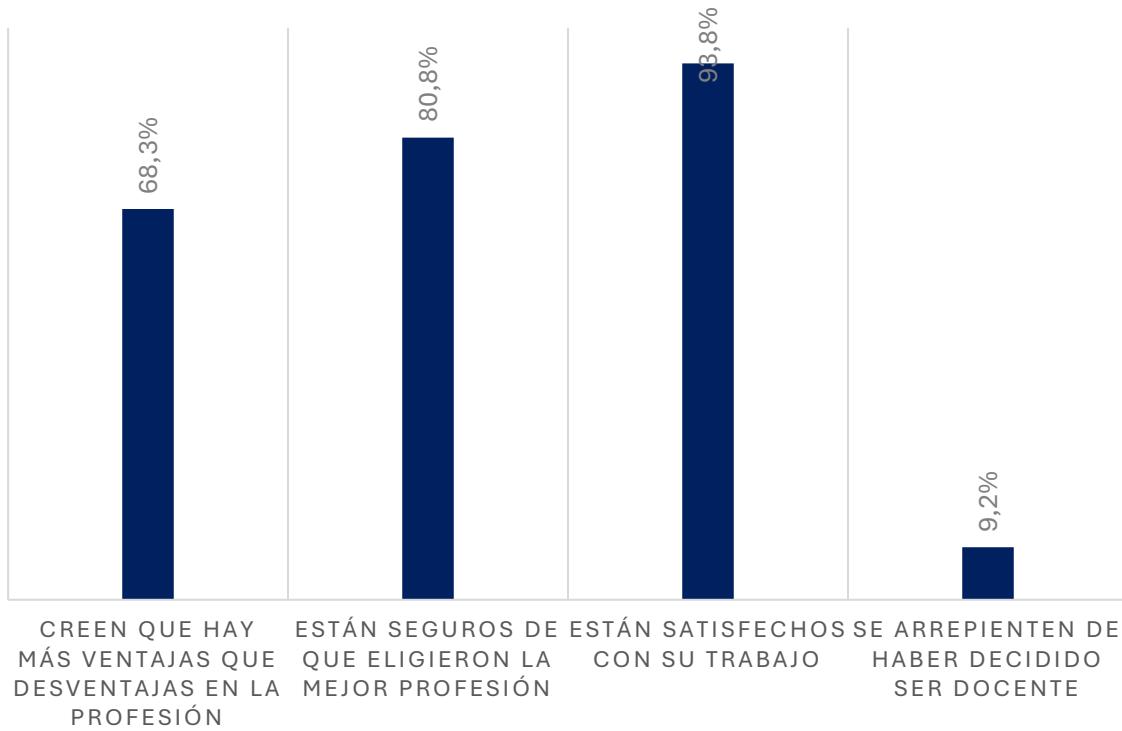
Fuente: Elaboración propia a partir de NTC 2021

El modelo del NTC incluye mecanismos clave como la asignación de mentores altamente capacitados, que trabajan de manera individualizada con los docentes noveles, brindándoles retroalimentación constante basada en observaciones de aula y evaluaciones formativas. También desarrolla comunidades de aprendizaje profesional y proporciona herramientas estandarizadas para monitorear el progreso docente y el impacto en el aprendizaje estudiantil (New Teacher Center, 2021).

## CHILE

En Chile, la política docente está marcada por esfuerzos significativos para fortalecer el desarrollo profesional y la retención de docentes, con especial énfasis en los primeros años de carrera. El **Sistema de Inducción y Mentorías**, liderado por el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), tiene como objetivo acompañar a los docentes principiantes en su inserción al sistema educativo. Este programa se centra en proporcionar mentoría personalizada y talleres prácticos que abordan las principales necesidades pedagógicas, fomentando un inicio sólido en la profesión docente y contribuyendo a mejorar las prácticas de enseñanza. Sin embargo, solo el 4,9% de los docentes declara haber tenido asignado un mentor (TALIS, 2018). Sin embargo, los resultados de la evaluación realizada por el PNUD, esta cifra desciende, pues tanto en 2018 como en 2022, quienes efectivamente participan en procesos de inducción representan alrededor del 1% de docentes noveles elegibles. (PNUD, 2023).

**Gráfico N°5: Satisfacción docente en Chile**



Por su parte, al observar la percepción de docentes respecto a su profesión es posible identificar que el 68,3% de los docentes considera que hay más ventajas que desventajas en la profesión, y el 80,8% está seguro de haber elegido la carrera adecuada. Además, un notable 93,8% de los docentes se declara satisfecho con su trabajo, aunque un 9,2% expresa arrepentimiento por haber elegido esta profesión.

### I. Inducción a la Profesión Docente

El **Programa de Inducción a la Profesión Docente** en Chile, establecido bajo la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, tiene como objetivo principal acompañar y apoyar a los docentes principiantes en su inserción al desempeño profesional y en la integración a la comunidad educativa. Este proceso formativo busca facilitar la transición de los nuevos profesores al entorno escolar, promoviendo prácticas pedagógicas efectivas y fortaleciendo su desarrollo profesional (CPEIP, 2019).

**Tabla Nº12: Fines y Medios Programa de Inducción a la Profesión Docente**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 4 Chile: Inducción a la Profesión Docente
Fines Perseguidos	Fines	Facilitar la integración y adaptación de los nuevos docentes al sistema educativo chileno, mejorando la calidad de la enseñanza y promoviendo la retención en la profesión.
	Objetivos	Ofrecer un acompañamiento integral a los docentes principiantes, orientado a fortalecer sus prácticas pedagógicas, fomentar la reflexión profesional y consolidar su rol en el aula.
	Organización	Dirigido y gestionado por el CPEIP, organismo dependiente del Ministerio de Educación de Chile.
Medios	Lógica Instrumental	Estrategias de inducción que incluyen mentoría, desarrollo profesional y formación continua.
	Mecanismos	Asignación de mentores capacitados, Talleres de formación, observación y retroalimentación de prácticas en el aula Sesiones de reflexión colectiva Asesorías personalizadas.
	Implementación	Implementado desde 2017, con actualizaciones periódicas para mejorar la eficacia del programa y adaptarlo a las nuevas necesidades del sistema educativo.
	Calibración	La duración del programa es de un año, durante el cual los docentes reciben apoyo regular y sistemático.

El programa implementa mecanismos como la asignación de mentores experimentados que brindan orientación y retroalimentación a los docentes noveles, la realización de talleres formativos y la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo. Estas estrategias están diseñadas para mejorar la práctica docente, reducir la deserción en los primeros años de ejercicio y, en última instancia, elevar la calidad de la educación en el país (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

## II. Sistema de Mentorías

El **Sistema de Mentorías para Docentes**, liderado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), tiene como objetivo principal apoyar el desarrollo profesional de los docentes principiantes durante los primeros años de su carrera. Este sistema busca fortalecer las competencias pedagógicas, mejorar la práctica en el aula y facilitar la integración de los nuevos profesores al entorno escolar (CPEIP, 2019; Ley N° 20.903, 2016).

**Tabla N°13: Fines y Medios Sistema de Mentorías**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 4 Chile: Sistema de Mentorías
Fines Perseguidos	Fines	Mejorar la calidad de la enseñanza y la retención de los docentes nuevos mediante un proceso de mentoría y acompañamiento que facilite su integración y desarrollo profesional.
	Objetivos	Proveer a los docentes principiantes un apoyo estructurado que los ayude a desarrollar competencias pedagógicas efectivas, promover la reflexión sobre la práctica docente y facilitar la adaptación al entorno escolar.
	Organización	Implementado y gestionado por el Ministerio de Educación de Chile a través del CPEIP y las distintas redes de apoyo en los establecimientos educativos.
Medios	Lógica Instrumental	Estrategias de mentoría profesional y programas de inducción para docentes en sus primeros años de ejercicio.
	Mecanismos	Asignación de mentores con experiencia, observación y retroalimentación de la práctica en aula, talleres formativos, y encuentros de intercambio de buenas prácticas.
	Implementación	Implementado formalmente desde 2016 como parte de las políticas de desarrollo profesional docente en Chile.
	Calibración	El programa tiene una duración de 2 años, dependiendo de las necesidades del docente y las condiciones de la institución.

Fuente: Elaboración propia a partir de CPEIP 2019

El sistema opera mediante la asignación de mentores experimentados, quienes trabajan de manera individual con los docentes noveles. Los mentores brindan

orientación, retroalimentación constante y estrategias prácticas para enfrentar los desafíos del aula. Además, el programa incluye talleres formativos y sesiones de observación en el aula, diseñadas para fortalecer las competencias pedagógicas y mejorar los resultados educativos. Esta mentoría no solo busca reducir la deserción en los primeros años de ejercicio docente, sino también promover la estabilidad laboral y mejorar la calidad de enseñanza en el sistema educativo chileno (CPEIP, 2019; Villalobos et al., 2021).

Es importante destacar que el Sistema de Inducción y Mentorías opera como un modelo integrado, establecido bajo la Ley 20.903, la cual regula y organiza su implementación. En este contexto, dicha normativa fue evaluada en el año 2023 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que identificó desafíos clave relacionados con los diferentes componentes del sistema, en especial su alcance y cobertura.

Según el informe, al año 2022, el sistema había llevado a cabo 91 procesos de mentoría, de los cuales 88 fueron completados con éxito, lo que representa una tasa de finalización del 96,70%. Sin embargo, esta cifra evidencia que el alcance del sistema sigue siendo limitado, ya que los procesos realizados representan menos del 1% de los docentes elegibles. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los mecanismos de implementación y expandir la cobertura del programa.

### III. Somos Profes, Somos Educadores (SPSE)

El programa **Somos Profes - Somos Educadores** es una iniciativa implementada desde el año 2023 por Elige Educar que busca disminuir las probabilidades de deserción de profesores y educadoras que están iniciando su trayectoria profesional en aula. Se espera contribuir a la satisfacción laboral y personal de este grupo, a través de un aumento en sus índices de bienestar docente y así lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes.

**Tabla Nº14: Fines y Medios SPSE**

Componentes	Aspectos de la política	Caso 4 Chile: SPSE
Fines Perseguidos	Fines	Disminuir las probabilidades de deserción de profesores y educadoras que están iniciando su trayectoria profesional en aula.
	Objetivos	Entregar acompañamiento y herramientas psicoeducativas a docentes y educadoras de párvulo a lo largo de su trayectoria buscando impactar en el bienestar integral.
	Organización	Elige Educar
Medios	Lógica Instrumental	Se inicia en piloto del programa el año 2023
	Mecanismos	Acompañamiento digital: Consiste en un canal de Whatsapp

		<p>semiautomático que permite dar respuesta a quienes lo necesiten a lo largo del año.</p> <p>Recursos asincrónicos: Los recursos corresponden a infografías, cápsulas, podcasts de audio, concursos o talleres, que permiten profundizar en las temáticas de bienestar para quienes participen del programa.</p> <p>Encuentros: Los encuentros son de carácter sincrónico, presencial o virtual, y su fin es generar espacios comunes para acompañarse entre docentes y educadoras/es.</p>
	Implementación	A partir del año 2023 es implementado por Elige Educar, organización de la sociedad civil sin fines de lucro.
	Calibración	Los docentes permanecen durante su trayectoria

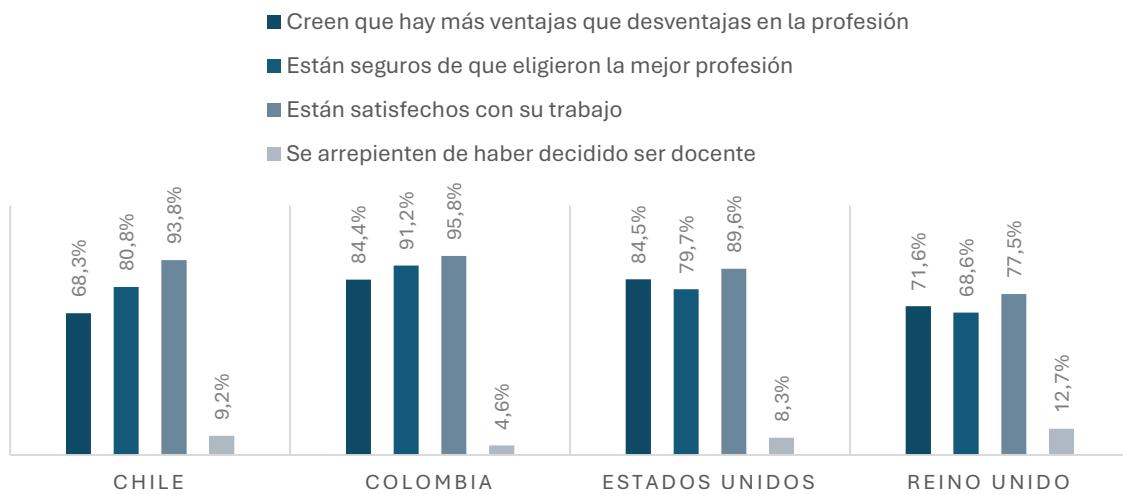
Fuente: Elaboración propia a partir de Elige Educar 2024

Para ello, se promueve el bienestar a través de tres acciones específicas: acompañamiento digital psicoeducativo, encuentros periódicos entre participantes, y envío de recursos con contenido útil y atingente a las necesidades del público objetivo.

## Acompañamiento Docente: Mirada Comparada

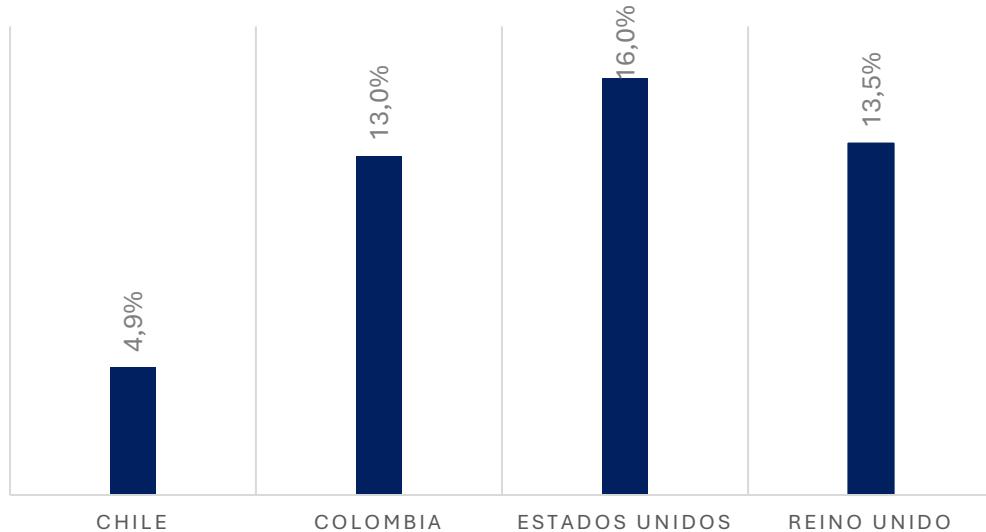
De acuerdo a los datos de TALIS 2018, se evidencian diferencias notables entre países seleccionados en términos de percepción y satisfacción docente. En Chile, el 68,3% de los docentes cree que hay más ventajas que desventajas en la profesión, mientras que en Colombia y Estados Unidos estas cifras son notablemente más altas, con un 84,4% y 84,5%, respectivamente. El Reino Unido presenta un menor porcentaje en este aspecto, con un 71,6%. Además, la satisfacción laboral es alta en todos los países, destacándose Colombia con un 95,8% de docentes satisfechos, seguido de Chile con 93,8%, Estados Unidos con 89,6% y el Reino Unido con 77,5%.

**Gráfico N°6: Satisfacción docente comparada**



Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018

Así mismo, los datos revelan disparidades significativas en la designación de mentores a docentes en sus primeros años de ejercicio profesional. En Chile, solo el 4,9%, Sin embargo, de acuerdo a la evaluación realizada por el PNUD el año 2023, esta cifra solo alcanza al 1% de los docentes elegibles por la normativa. Por otra parte, en Colombia, Estados Unidos y el Reino Unido las cifras son significativamente más altas, con un 13%, 16% y 13,5%, respectivamente.

**Gráfico N°7: Designación de mentor por países**

Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018

La diferencia en los datos observados respecto a la asignación de mentores especializados a docentes refleja las dificultades estructurales y operativas en los sistemas de mentoría. Estas brechas son coherentes con los desafíos identificados en las evaluaciones de estas normativas, que apuntan a la falta de disponibilidad de docentes experimentados y capacitados para asumir el rol de mentores. Este problema surge, en parte, de una sobrecarga laboral existente en los cuerpos docentes, así como de la falta de incentivos claros para participar en programas de mentoría. Además, la ausencia de políticas integrales que aseguren la formación continua y el reconocimiento profesional de los mentores ha dificultado la consolidación de estos sistemas (Villalobos et al., 2021; SRI Education, 2017).

En este contexto, al analizar de manera comparativa las políticas implementadas, se observa una oferta programática con características notablemente homogéneas, centrada principalmente en políticas de inducción docente y acompañamiento pedagógico a través de mentorías. Estas políticas buscan fortalecer los sistemas educativos mediante estrategias que faciliten la adaptación de los docentes durante su primer año de enseñanza. En particular, las políticas de inducción se distinguen por promover una vinculación temprana con el entorno escolar, mediada por instituciones formadoras. Esto se logra a través de prácticas profesionales o procesos de introducción a las prácticas educativas, diseñados como un proceso estructurado y generalizado (no personalizado). Dicho proceso se caracteriza por la provisión de recursos pedagógicos asincrónicos y materiales informativos sobre el funcionamiento del sistema educativo y las políticas públicas disponibles.

	CHILE			REINO UNIDO			EE.UU		COLOMBIA		
	Mentorías	Inducción Profesional Docente	Somos Profes, Somos Educadores	Early Career Framework	Initial Teacher Training	Education Support Partnership	BTSA	New Teacher Center	Programa Todos a Aprender	Inducción Nuevos Maestros	Sistema de Bienestar Laboral Docente
Entrega de insumos para acompañamiento asincrónico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Acompañamiento a través de Instituciones formadoras		✓			✓					✓	
Formación orientada a la gestión y políticas.		✓			✓		✓			✓	
Enfoque Pedagógico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Enfoque en el Bienestar Emocional			✓			✓					✓
Vinculación con el entorno escolar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Desarrollo de competencias profesionales	✓		✓	✓			✓	✓	✓		✓
Acompañamiento de Pares	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓		
Trabajo con comunidad educativa (alumnos y directores)			✓			✓	✓	✓	✓		
Egreso (Duración)	2 años	10 Meses	Permanente	2 años	1 a 2 años	Permanente	-2 años	No establece	No establece	Hasta 1 año	Permanente
Relación	Personalizada	Estructurada	Personalizada	Personalizada	Estructurada	Personalizada	Estructurada	Personalizada	Personalizada	Estructurada	-
Participación	financiamiento público	financiamiento público	Todos	Todos	Todos	Todos	Todos	Todos	Públicos	-	Públicos
Implementador	CPEIP	Instituciones formadoras	Elige Educar	Department for Education	Instituciones formadoras	ESP	Estados	NTC	MEN	MEN	Variado

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, destacan las políticas de acompañamiento pedagógico a través de mentorías personalizadas, cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa de los sistemas escolares mediante el apoyo directo a docentes en sus dos primeros años de ejercicio profesional, fomentando su permanencia en el sistema educativo. Estas políticas se distinguen por implementar procesos rigurosos de selección de mentores, quienes son docentes expertos con amplia trayectoria en el ámbito educativo. Estos mentores reciben formación específica para ofrecer un acompañamiento pedagógico integral y contextualizado, que no solo aborda aspectos técnicos de la enseñanza, sino que también considera las necesidades individuales de los docentes en el entorno laboral.

Sin embargo, la mayoría de estos programas y políticas estatales no incluyen de manera explícita un componente de acompañamiento psicoemocional para los docentes, dejando este aspecto principalmente en manos de organizaciones de la sociedad civil. Ejemplos destacados de esto son el Teacher Support Partnership en el Reino Unido y el programa Somos Profes, Somos Educadores en Chile. Estas iniciativas no solo complementan las políticas públicas, sino que también responden a una necesidad crítica: el cuidado del bienestar emocional de los docentes, un factor clave para su desempeño profesional y su permanencia en el sistema educativo.

Estos programas ofrecen espacios de apoyo personalizados que buscan abordar los desafíos emocionales y psicológicos que enfrentan los docentes, especialmente durante los primeros años de su carrera. En el caso del Reino Unido, el Teacher Support Partnership proporciona recursos, capacitación y asesoramiento para promover el bienestar docente. Por su parte, el programa chileno Somos Profes, Somos Educadores destaca por su enfoque cercano y contextualizado, promoviendo una cultura de apoyo integral que valora tanto el desarrollo profesional como el emocional de los educadores. La inclusión de estos componentes psicoemocionales es esencial para avanzar hacia sistemas educativos más sostenibles y humanos, donde los docentes se sientan respaldados en todas las dimensiones de su labor.

En cuanto a las evaluaciones realizadas sobre estas políticas, se identifican desafíos comunes que limitan su alcance y efectividad. Aunque estas iniciativas han demostrado tener un impacto positivo en la trayectoria profesional de los docentes, este impacto se centra principalmente en fomentar su permanencia en los establecimientos escolares (reduciendo la rotación interna) más que en prevenir la deserción total del sistema educativo. Desde esta perspectiva, se subraya la importancia del enfoque preventivo de estas políticas y programas, dado que los docentes que ya han tomado la decisión de abandonar el sistema educativo suelen mantenerse firmes en su determinación, incluso ante intervenciones programáticas.

Otro desafío significativo es la dificultad para reclutar docentes con experiencia suficiente para asumir el rol de mentores. Esto se debe, en parte, al aumento de la

carga laboral que conlleva el acompañamiento de docentes noveles, lo cual puede desincentivar a los candidatos potenciales. Asimismo, los propios docentes intervenidos reportan un incremento en su carga laboral debido a la necesidad de cumplir con las actividades y sesiones de acompañamiento, lo que puede generar tensiones adicionales y afectar su experiencia general con el programa.

Estos aspectos resaltan la necesidad de ajustar estas políticas para garantizar no solo su sostenibilidad, sino también su capacidad para ofrecer apoyo efectivo y equilibrado tanto a los mentores como a los docentes participantes. Esto podría lograrse mediante una mejor distribución de las responsabilidades, incentivos específicos para mentores, y un diseño más flexible que minimice las cargas administrativas y fomente una participación más activa y comprometida.

## Conclusiones

El presente estudio aborda un desafío fundamental en los sistemas educativos: la retención docente. El análisis comparativo entre Chile, Estados Unidos, Colombia y Reino Unido revela que la permanencia en la profesión está influida por una serie de factores estructurales, institucionales e individuales. La pregunta principal de esta investigación, orientada a identificar políticas efectivas que fomenten la retención docente y mejoren las condiciones laborales, encuentra respuesta en estrategias integrales que combinen programas de inducción, mentoría pedagógica y apoyo psicoemocional.

La evidencia recopilada muestra que las políticas educativas dirigidas a los primeros años de la carrera docente son críticas para reducir las altas tasas de deserción inicial. Programas como el Early Career Framework (Reino Unido), el Programa de Inducción a la Profesión Docente (Chile) y Todos a Aprender (Colombia) han demostrado ser efectivos en facilitar la transición profesional y en mejorar las prácticas pedagógicas mediante un acompañamiento estructurado.

Las políticas de mentoría e inducción han mostrado una reducción significativa en las tasas de rotación interna y deserciones. En particular, el Early Career Framework del Reino Unido está diseñado para ofrecer apoyo continuo durante los primeros dos años, abordando tanto aspectos pedagógicos como emocionales. Por su parte, el programa chileno Somos Profes, Somos Educadores incorpora estrategias innovadoras como recursos digitales y encuentros sincrónicos para generar una cultura de acompañamiento integral.

Aunque las políticas comparten objetivos similares, se observan diferencias en su implementación. Mientras que en Chile y Colombia predominan los programas impulsados por organismos públicos (CPEIP y MEN), en Estados Unidos y Reino Unido existen colaboraciones con entidades privadas y organizaciones de la

sociedad civil, como Education Support en Reino Unido y New Teacher Center en Estados Unidos.

La mayoría de los programas analizados carecen de un componente psicoemocional formal. Iniciativas como Teacher Support Partnership en Reino Unido y Somos Profes, Somos Educadores en Chile abordan esta brecha, destacándose como ejemplos de buenas prácticas para mejorar el bienestar docente. La efectividad de las políticas, no obstante, depende en gran medida de su adaptación al contexto nacional. Por ejemplo, en Colombia, los programas deben considerar las desigualdades regionales y las barreras estructurales en zonas rurales, mientras que en Chile se busca responder a las necesidades de docentes en contextos vulnerables mediante mentorías personalizadas.

Uno de los principales retos identificados es la dificultad para reclutar y retener docentes experimentados como mentores debido a la falta de incentivos adecuados y al aumento de su carga laboral. Es necesario diseñar políticas que equilibren estas responsabilidades mediante bonificaciones, reducción de cargas administrativas y reconocimiento profesional. Además, si bien las mentorías pedagógicas están bien establecidas, es crucial integrar componentes de apoyo emocional que aborden el estrés y el agotamiento laboral. Esto podría lograrse mediante colaboraciones con expertos en salud mental y programas de capacitación en inteligencia emocional.

Existe también una necesidad de sistemas robustos de monitoreo y evaluación que permitan medir el impacto de estas políticas a largo plazo. Esto incluye no solo indicadores de retención, sino también mejoras en las prácticas pedagógicas y en el bienestar docente. Por último, la inclusión de docentes en zonas rurales o contextos desfavorecidos sigue siendo limitada en algunos casos. Políticas que aseguren recursos y acompañamiento en estas áreas pueden tener un impacto significativo en la equidad educativa.

De esta manera, la retención docente debe ser comprendida como un fenómeno multifacético que exige un enfoque integral y estratégico. Las estrategias analizadas aportan aprendizajes significativos para el diseño de políticas educativas adaptadas a las necesidades locales, subrayando la importancia de combinar dimensiones pedagógicas, psicoemocionales y estructurales para construir sistemas educativos más sostenibles, equitativos y efectivos.

Es crucial reconocer que los sistemas educativos más avanzados han implementado políticas que trascienden el acompañamiento psicosocial y pedagógico, abordando de manera integral los factores que influyen en el bienestar docente. Estas políticas han logrado identificar y mitigar desafíos estructurales como la sobrecarga laboral, el estrés y las barreras tecnológicas. Ejemplos destacados incluyen iniciativas como el Tool Kit en el Reino Unido, diseñado para reducir la carga administrativa de los docentes, y la incorporación de modelos de inteligencia artificial (IA) en diversos

contextos, que han permitido agilizar procesos administrativos y pedagógicos. Estas herramientas no solo optimizan el tiempo y los recursos, sino que también potencian el aprendizaje de los estudiantes mediante la integración de tecnologías innovadoras.

En este contexto, resulta fundamental priorizar políticas que no solo reconozcan la complejidad del bienestar docente, sino que también fomenten entornos laborales más colaborativos y menos burocráticos. Al adoptar un enfoque que equilibre las demandas profesionales con el desarrollo personal, los sistemas educativos pueden avanzar hacia un modelo que promueva la permanencia de los docentes y potencie su impacto en el aprendizaje estudiantil. Las experiencias internacionales proporcionan un marco valioso para adaptar estas políticas a los desafíos y oportunidades propios de cada sistema educativo.

## Bibliografía

Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J., & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(3).

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company.

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7-31.

Boffey, D. (2022). Teachers and school staff suffering soaring stress levels, charity finds. *The Guardian*.

California Department of Education. (2020). Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA) Induction Program. Recuperado de: <https://www.cde.ca.gov/>

California Commission on Teacher Credentialing. (2018). California Standards for the Teaching Profession: Induction Program Guidance. Sacramento: CCTC.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). *Sistema de Inducción y Mentorías*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/>

Daly, C., Gandolfi, H., Glegg, P., Hardman, M. A., Pillinger, C., Stiasny, B., & Taylor, B. (2021). The Early Career Framework – A Guide for Mentors and Early Career Teachers.

(Guidance Paper from the Centre for Teachers & Teaching Research). Centre for Teachers and Teaching Research, UCL Institute of Education: London, UK.

Daly, C., Hardman, M., & Taylor, R. (2022). The early career framework pilots: lessons learned. John Catt Educational Ltd.

Darling-Hammond, L., & Richardson, V. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5).

Department for Education. (2019). Early Career Framework. Gov.uk.

Department for Education. (2019). *Initial Teacher Training Core Content Framework*. Gov.uk.

Department for Education. (2023). Initial Teacher Training and Early Career Framework (ITTECF). Gov.uk.

Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2).

Education Policy Institute. (2021; 2022; 2023). Annual report on teacher retention and recruitment. Education Policy Institute.

Education Support. (2023). Supporting the education workforce: Annual Impact Report. Education Support.

Enríquez-Villota, J., Rodríguez-Gómez, D., & Soler-Arias, F. (2023). Validación del Cuestionario de Bienestar Laboral General en docentes colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55(1), 67-85.

Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10).

Harguindéguy, J.-B. (2013). Análisis de Políticas Públicas. Madrid: TECNOS.

Howlett, M., & Cashore, B. (2007). Re-visiting the New Orthodoxy of Policy Dynamics: The Dependent Variable and Re-aggregation Problems in the Study of Policy Change. *Canadian Political Science Review*, 1(2), 50–62.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.  
<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>.

Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*.

Ley N° 20.903. (2016). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Diario Oficial de la República de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía del Sistema de Bienestar Laboral Docente*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-190204\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_programa.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-190204_archivo_pdf_guia_programa.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2017): Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Plan Nacional de Educación 2016-2026. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mitchell, D. E., Scott, L. D., Hendrick, I. G., & Boyns, D. E. (1998). *The California Beginning Teacher Support and Assessment Program: 1998 Statewide Evaluation Study*. California State University. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED433322>

New Teacher Center. (2021). *About Us*. Recuperado de <https://newteachercenter.org/>

OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

OECD (2016): OECD. (2016). Education in Colombia. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>

Ponte, E., Paek, P., & Goe, L. (2004). *Study of the Impact of the California Formative Assessment and Support System for Teachers: Beginning Teachers' Engagement with BTSA/CFASST*. Educational Testing Service. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110991.pdf>

Przeworski, A., & Teune, H. (1970). The logic of Comparative Social Inquiry. New York: Wiley. Interscience.

Taylor, B., Daly, C., Gandolfi, H., Glegg, P., Hardman, M. A., Pillinger, C., & Stiasny, B. (2021). The Early Career Framework – A Guide for Implementation. (Guidance Paper from the Centre for Teachers & Teaching Research). Centre for Teachers and Teaching Research, UCL Institute of Education: London, UK.

UNESCO (2023). Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and supporting teachers' careers. International Task Force on Teachers for Education 2030.

U.S. Department of Education. (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Recuperado de: <https://www.ed.gov/essa>

Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). The relationship between teacher perceptions of student behavior and teacher practices in lesson design. *Teaching and Teacher Education*, 55.

Villalobos, C., Abarzúa, A., & Torres, D. (2021). *Desafíos en la implementación del Programa de Inducción a la Profesión Docente en Chile*. Revista de Estudios Educativos Avanzados, 34(2), 56-72. Recuperado de: <https://revistas.udla.cl/>

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638).