

Retención

Labor Docente

Inserción laboral

Condiciones de ejercicio

Trayectoria docente



ESTADO DEL ARTE

Hacia la retención efectiva (I): Revisión de literatura sobre los factores de deserción en docentes noveles (2018-2024)

ÁREA DE INVESTIGACIÓN

LIDERADO POR: ROSARIO ROUSSEAU

INVESTIGADORA EXTERNA: ALEXANDRA DAVIDOFF

JULIO, 2024

eligeeducar

Con el
financiamiento de:

FRS
Fundación
Reinaldo Solari M.

Índice

RESUMEN EJECUTIVO	3
Definiciones de deserción, retención y profesores noveles.....	7
<i>Deserción y retención</i>	<i>7</i>
<i>Profesor novel</i>	<i>7</i>
<i>Niveles de análisis</i>	<i>8</i>
Factores individuales: Factores externos o anteriores a la práctica docente	9
Factores contextuales: Contexto político, económico y social	11
Factores institucionales: Condiciones laborales.....	12
Factores organizacionales: Características y prácticas de los establecimientos educativos	14
Factores relacionales: Relación con los actores de la comunidad	15
Factores individuales asociados a la práctica del docente novel.....	17
<i>Tensión con la formación profesional y prácticas conducentes a la deserción</i>	<i>17</i>
<i>Apoyo y estrategias de retención en la práctica del docente novel</i>	<i>18</i>
Factores psicológicos, actitudinales y motivacionales asociados a la práctica docente...19	19
Mentorías e inducción	20
HALLAZGOS CLAVES	22
BIBLIOGRAFÍA.....	25

RESUMEN EJECUTIVO

La revisión de literatura sobre la deserción de docentes noveles encuentra algunos desafíos importantes en lo que refiere a la conceptualización de este fenómeno. 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. 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.

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 macrocontexto 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. Las mentorías e inducción se han distinguido en un apartado tanto por su recurrencia en la literatura como por su impacto sustantivo en distintos niveles.

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 y sus antecedentes personales y biográficos, 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, pero también la estructura de personalidad que determina los intereses del pedagogo. 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. 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 y, paradójicamente, el buen rendimiento en pruebas estandarizadas ha demostrado aumentar esta tendencia.

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. 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. 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.

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 macrocontexto 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, tipo de contrato, horarios, posibilidades de desarrollo profesional, número de alumnos y cursos a los que se enseña 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.

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. Sin embargo, también considera las prácticas que tienen lugar dentro de la organización, donde la cultura escolar colaborativa y el apoyo comunitario 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.

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. 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. 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 y, en segundo lugar, según la relación personal y el apoyo que ofrezcan a los profesores principiantes. La relación y la valoración por parte

de los alumnos es otra variable clave, en cuanto los problemas y las dificultades del manejo en aula son algunos de los motivos más comunes de deserción. Esta también se ve influenciada por la relación y la percepción de los docentes noveles hacia los apoderados y las familias.

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. 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. Esta dificultad se ve acrecentada por el hecho de que los nuevos profesores a menudo ingresan a contextos escolares especialmente desafiantes, 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. 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, ofreciendo ayuda y retroalimentación en el desarrollo de habilidades, y valorando el rol específico que cumplen estos pedagogos.

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, así como una creciente autocomprensión como docente y autoeficacia 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. En oposición, el bienestar docente entendido de manera holística es determinante en aquellos profesores principiantes que optan por seguir ejerciendo.

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. Estas mentorías resultan favorables para la retención cuando reflejan otros factores vinculados a esta; por ejemplo, cuando ofrecen apoyo especializado, forjan buenas relaciones comunitarias a partir de la relación entre mentor y tutor, se insertan en prácticas organizacionales y administrativas eficientes, y responden al perfil particular del docente novel. La formalización de las mentorías y una variedad de actividades han demostrado ser especialmente beneficiosas para cumplir con este objetivo. 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

Así, a partir de la revisión se han identificado seis **hallazgos claves** en relación a 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.

Definiciones de deserción, retención y profesores noveles

A la hora de hablar de deserción en docentes nóveles, una de las mayores dificultades de la literatura se encuentra en las definiciones precisas de cada uno de estos conceptos. Se exponen aquí algunas de las tensiones claves para la interpretación de la presente sistematización.

Deserción y retención

Históricamente, múltiples autores han señalado la importancia de distinguir la deserción, esto es, el abandono voluntario o involuntario de la carrera docente, de otros conceptos relacionados, como la rotación entre colegios o la interrupción temporal de la práctica profesional (González-Escobar et al., 2020; Kutsyuruba et al., 2018; Macdonald, 1999; Redding & Henry, 2019). No obstante, no toda la literatura reciente sobre deserción realiza un seguimiento que permita diferenciar adecuadamente entre estas distintas trayectorias laborales.

Tal omisión resulta problemática a la hora de identificar los factores específicos asociados, ya que se ha argumentado que las condiciones vinculadas a la profesión docente en general son las que más impactan en la deserción, en oposición a las dificultades particulares del entorno escolar, que conducen a la rotación (De Jong & Campoli, 2018). Esta tendencia se ve acrecentada en los estudios sobre retención, que no siempre explicitan si se refieren a la permanencia en el establecimiento o en la carrera docente. En la práctica, la relación entre rotación, deserción y retención es un proceso complejo, que los expertos han recomendado abordar con mayor claridad y exhaustividad (Clandinin et al., 2015).

Más aún, a pesar del relativo consenso práctico sobre su definición, en los últimos años también han surgido discusiones teóricas sobre el concepto de deserción. Entre estas se encuentran la sugerencia de abordarla como un fenómeno de déficit de docentes a lo largo de todo el proceso de reclutamiento y formación de nuevos profesores, en oposición a haber ingresado al colegio (Van Den Borre et al., 2021), así como la noción 'abandono funcional de la enseñanza' (González-Escobar et al., 2020) que se refiere a los docentes que, sin renunciar a su cargo oficial, desisten del cumplimiento de sus labores y su desarrollo como profesionales.

Aunque estas definiciones no son comunes en estudios empíricos, resulta relevante tenerlas en consideración al abordar la deserción como parte de un problema social amplio, que trasciende la simple permanencia en los colegios y refiere al tipo de dotación y práctica docente al que se aspira a nivel social. En esta lógica, algunos autores han comenzado a proponer la idea de sostenibilidad, por sobre simple retención, de la práctica docente (Schaefer & Clandinin, 2019).

Profesor novel

La definición de profesor novel, principiante o en etapas tempranas de su carrera (Early Career Teacher) varía en términos de años de experiencia según la literatura existente. En la muestra de artículos revisados, la definición más común de profesor novel es la de aquel que se encuentra en ejercicio por cinco años o menos (19 artículos), seguida por la de tres años o menos (12 artículos).

Aunque ambos rangos de años de experiencia muestran tasas elevadas de retención en comparación con sus pares, podrían considerarse cualitativamente distintos, ya que algunos estudios señalan un aumento de la deserción en el cuarto y quinto año de ejercicio en Estados

Unidos (Schaefer & Clandinin, 2019). En este sentido, la definición adecuada puede variar según el contexto y las tasas de deserción de este. Por lo tanto, en el caso particular de Latinoamérica, buena parte de las revisiones teóricas evitan dar una definición universal (Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017; Torres et al., 2020; Vaillant, 2021).

En menor medida, algunos estudios revisados se enfocan en muestras de profesores con cuatro o dos años o menos de ejercicio (2 y 5 artículos, respectivamente), o en su primer año (4 artículos). No obstante, su justificación tiende a ser principalmente metodológica, al igual que en la literatura con estudiantes de pedagogía como participantes (4 artículos).

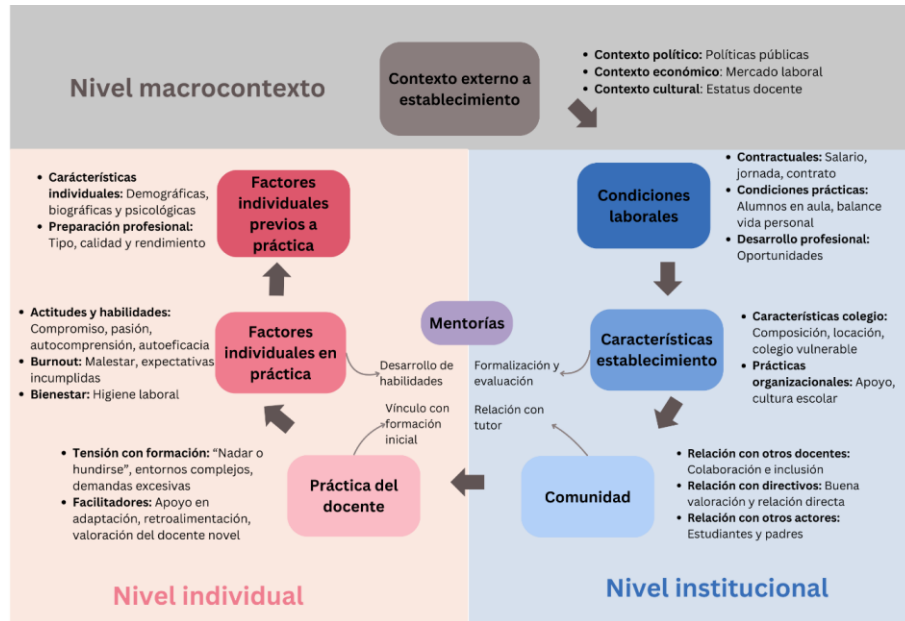
Niveles de análisis

Existe consenso en torno a la necesidad de una comprensión multinivel de los distintos factores que inciden en la deserción docente. En algunos casos, esto incluye una mirada ecológica desde la perspectiva de Bronfenbrenner (Kutsyuruba et al., 2019; Warsame & Valles, 2018; Zavelevsky et al., 2022; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020), así como otras formas de categorización que reconocen la interdependencia entre factores asociados al contexto y el medio a nivel nacional o provincial, los relativos a la institución y aquellos asociados al individuo.

A pesar de esto, la sistematización evidencia una carencia de consensos claros respecto a los niveles a los que pertenecen estos distintos factores. Por ejemplo, factores que pueden ser considerados como interaccionales, tales como el apoyo de la comunidad hacia el docente (Zavelevsky & Lishchinsky, 2020) también han sido interpretados como una percepción personal de apoyo comunitario (Schaefer & Clandinin, 2019) o como una consecuencia organizacional del clima escolar positivo (Kutsyuruba et al., 2018). En este sentido, la presente sistematización busca simplificar la exposición de los conceptos, sin dejar de reconocer su impacto holístico y las tensiones metodológicas y conceptuales presentes en la literatura.

Por ello, y con el objetivo de lograr una línea expositiva clara, se desarrollarán inicialmente los factores individuales que afectan la posibilidad de deserción en los docentes noveles, pero que son ajenos o previos a su práctica como profesores. Luego se detallará el impacto de componentes contextuales transversales a todas las instituciones, y finalmente se describirán los distintos factores propios de los establecimientos donde ejercen los docentes noveles, incluyendo sus condiciones laborales, prácticas organizacionales y relaciones comunitarias.

Posteriormente, se expondrá cómo cada uno de estos elementos contribuye al nudo crítico que supone la práctica misma del docente novel, lo que a su vez tiene un correlato directo en su experiencia personal y psicológica. Este retorno al plano individual ilustra la lógica cíclica, holística e interdependiente de los distintos factores que conducen a la deserción y la retención. Las mentorías e inducción se han expuesto en un último apartado por dos motivos: primero, por su enorme prevalencia en la literatura reciente, y segundo, en cuanto se proponen como un mecanismo específico y concreto para responder a múltiples factores identificados en distintos niveles.



Factores individuales: Factores externos o anteriores a la práctica docente

A pesar de que la deserción, según ha sido definida, ocurre una vez que el docente novel ha iniciado su práctica profesional, existen una serie de características individuales de estos docentes que preceden incluso la intención de dedicarse a la profesión pedagógica y que, sin embargo, influyen en la posibilidad de desertar a lo largo de esta. Esto incluye sus características personales, biográficas y su preparación docente previa al ingreso a la práctica profesional.

En esta línea, uno de los factores que ha demostrado influir en la deserción son las **características demográficas de los docentes** (Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Su efecto depende en gran medida de su contexto, ya que ciertas características demográficas, como la etnia, pueden favorecer o dificultar la retención según si estas características son compartidas por la composición del establecimiento (Miller & Youngs, 2021; Whipp & Geronime, 2017). Más aún, la literatura reciente ha complejizado la discusión sobre el impacto de estos factores. Por ejemplo, algunos estudios no han confirmado la relación significativa entre la deserción y el género (Wyatt & O'Neill, 2021), mientras que otros han destacado la importancia de variables previamente desestimadas, como el nivel socioeconómico. Este, al menos en el contexto estadounidense, ha demostrado favorecer la retención en profesores de clase media (Brantlinger & Grant, 2024).

Por otro lado, **los antecedentes personales y biográficos** de los docentes noveles también han demostrado tener un efecto en sus decisiones profesionales (Kutsyuruba et al., 2018). Al igual que

las características sociodemográficas, este impacto depende no tanto de los eventos puntuales, sino de su relación con el medio en el que se ejerce la práctica educativa. Por ejemplo, la presencia de vínculos cercanos multirraciales o de familiares que no hablan inglés favorece la permanencia de los docentes noveles en colegios urbanos con altas proporciones de minorías raciales, así como la formación básica del pedagogo en uno de estos establecimientos (Whipp & Geronime, 2017).

Asimismo, en el ámbito personal, existen ciertas **características psicológicas individuales**, como la inteligencia emocional y el afrontamiento resiliente, que también han demostrado ser factores preventivos contra la deserción (Kutsyuruba et al., 2019; Mérida-López et al., 2023; Mérida-López & Extremera, 2020). Cabe mencionar que las habilidades psicocognitivas no son estáticas, y pueden ser aprendidas o reforzadas por medio de la inducción y otros procesos de aprendizaje de los docentes (du Plessis et al., 2019). Aun así, la estructura de personalidad es innegablemente un determinante de los intereses propios que guiarán la práctica pedagógica y las orientaciones del docente novel al navegar su práctica profesional (González-Escobar et al., 2020).

En contraposición a estas características individuales independientes a la práctica docente, otro factor personal clave a considerar en la deserción es la experiencia y las características de los docentes relacionados con su rol, pero previas a su ejercicio profesional, durante su etapa de **preparación y formación profesional**. Esta se ve influenciada por orientaciones motivacionales y valóricas que determinan la proyección futura de la práctica docente: por ejemplo, la intención de trabajar en colegios urbanos o más vulnerables se vincula con mayores tasas de retención en estos (Whipp & Geronime, 2017), mientras que la motivación extrínseca, influenciada por factores como el estatus de la carrera docente, demuestra ser un factor importante en el ingreso y la deserción durante esta (Van Den Borre et al., 2021).

Es también durante esta etapa que se forjan **habilidades y antecedentes relacionados con la docencia** que influirán en las posibilidades de deserción, tales como las habilidades pedagógicas. A pesar de ello, aquellos estudiantes de pedagogía con mejor rendimiento en pruebas estandarizadas y mejores puntajes de ingreso a la universidad han tendido a demostrar una mayor tendencia a abandonar la carrera (Hughes, 2012). Por otro lado, la experiencia vinculada a la enseñanza anterior a la formación docente ha demostrado ser un factor de permanencia (Kutsyuruba et al., 2018, 2019; Van Den Borre et al., 2021). Nuevamente, el impacto de estos antecedentes personales depende del contexto, ya que el compromiso y las posibilidades de retención serán más fuertes si dicha experiencia tomó lugar en establecimientos con características similares a los de la práctica profesional (Miller & Youngs, 2021; Whipp & Geronime, 2017).

Más allá de las actitudes personales, la **formación profesional formal recibida** también es un factor crítico, ya que estudiantes de distintas universidades demuestran diferentes tendencias a la deserción (Wyatt & O'Neill, 2021). Particularmente crítico es el caso de los profesores que reciben una formación no tradicional, como programas de formación docente externos a instituciones de educación superior, que han demostrado tener una tendencia particularmente alta a la deserción de la profesión docente (Mitani et al., 2022). Esto, en oposición a los profesores con formación universitaria, en los que es más común la rotación entre instituciones (Redding & Henry, 2019).

Esta variación puede relacionarse no solo con el tipo de formación, sino también con la **efectividad y calidad de la educación recibida** (Macdonald, 1999; Van Den Borre et al., 2021). Aunque el apoyo adecuado durante la formación profesional ha demostrado ser menos relevante que el que tiene lugar durante la inducción en la práctica, los profesores noveles han reconocido el impacto de distintas estrategias, tales como experiencias clínicas en sala de clase, evaluaciones por parte de supervisores y adecuados cursos de educación en sus intenciones de permanecer en la docencia (Warsame & Valles, 2018).

En este último punto se evidencia, sin embargo, cómo **ningún factor de deserción pertenece exclusivamente a un solo nivel de emergencia social**. Incluso si los docentes reciben distintos tipos de educación a nivel individual, la recepción dependerá también de sus propias características y habilidades. Por otro lado, los estándares de calidad no son un fenómeno que depende únicamente de la institución que provee tal formación, ya que buena parte de los requisitos del entrenamiento docente previo a su servicio profesional se definen a nivel de política pública (du Plessis et al., 2019; Van Den Borre et al., 2021). Por ello, resulta clave entender la influencia de los factores contextuales que inciden no solo en la práctica docente, sino a lo largo de toda la “cadena de suministro” de docentes que conduce al déficit estructural (Van Den Borre et al., 2021).

Factores contextuales: Contexto político, económico y social

En esta dimensión se consideran todos los **factores externos a la realidad individual del docente y de los establecimientos educacionales** en los que ejerce, abordando todo el macrocontexto social (Hasunova, 2020). Mayoritariamente, su impacto en la deserción se evalúa a nivel nacional, donde aspectos materiales como el desarrollo económico y los cambios en la población afectan a gran escala los movimientos de la fuerza laboral docente (Ávalos & Valenzuela, 2016; Hanušová et al., 2020; Macdonald, 1999; Van Den Borre et al., 2021). Sin embargo, dependiendo de la estructura del sistema educacional, las diferencias de contextos a **nivel provincial o distrital** pueden ser igualmente relevantes, y verse profundamente influenciadas por los factores políticos presentes durante el ejercicio y la formación de los docentes (Kutsyruba et al., 2019).

Estas diferencias en el contexto político se hacen especialmente presentes cuando en distintos niveles de organización geográfica existe una variedad **de políticas educacionales** que abordan no solo la formación docente, sino también las intervenciones y modificaciones de las regulaciones sobre la práctica docente. Estas medidas administrativas a gran escala han demostrado ser una herramienta clave en el manejo del déficit docente (Borman & Dowling, 2008). Sin embargo, corren el riesgo de ser poco efectivas cuando se encuentran discontinuadas y fragmentadas, como ha sido el caso en América Latina (Vaillant, 2021).

En Chile, en particular, se ha sugerido que la implementación de políticas con una tendencia neoliberal, ajenas a la realidad nacional de los docentes, los ha relegado a un rol técnico y alejado de su ética laboral, lo que ha incidido en las altas tasas de deserción en el país (Barriga Silva, 2024; González Escobar, 2018). Por otro lado, a nivel global, las políticas relativas a la evaluación docente también pueden tener un impacto determinante, particularmente en la deserción involuntaria,

cuando los docentes deben abandonar la carrera por no cumplir con los estándares de desempeño establecidos (Macdonald, 1999; Weldon, 2018).

Abordando la dimensión cultural del contexto social, otro aspecto central a considerar es el **estatus de la carrera docente en su medio social**, que constituye un factor de riesgo relevante en la deserción de los docentes en práctica, así como en el reclutamiento de nuevos pedagogos (Van Den Borre et al., 2021; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Como se ha mencionado, parte de las motivaciones individuales de la docencia novel se relacionan con un interés por el reconocimiento externo (González-Escobar et al., 2020). Así, en el contexto chileno, la desvalorización general del rol del profesor, la progresiva desprofesionalización y las contradicciones discursivas en torno a la labor de los pedagogos se han señalado como algunos de los motivos claves del aumento histórico de la deserción y desinterés por la profesión (Barriga Silva, 2024; Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017).

Sin embargo, es importante no reducir el impacto del bajo estatus social al efecto individual, ya que tiene una traducción material directa en las medidas regulatorias y en las condiciones del trabajo de los profesores (Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Esto se debe no solo a las distintas legislaciones, que reflejan las lógicas culturales de devaluación del pedagogo (Barriga Silva, 2024; Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017), sino que **también al mercado laboral docente**, donde la baja valoración de la labor pedagógica y la poca oferta de cargos estables y de tiempo completo impactan significativamente en las intenciones de deserción de los docentes noveles al iniciar su práctica profesional (Weldon, 2018). Esto, en particular cuando otras alternativas laborales ofrecen mayor satisfacción (Barriga Silva, 2024).

En este sentido, es clave, en el macrocontexto, reconocer la interdependencia de sus dimensiones, y reconocer la mutua influencia de las **circunstancias e intervenciones políticas, el estatus simbólico del docente, y la realidad económica y material** que enfrentan los profesores en su práctica. Cada uno de estos factores se correlaciona con las percepciones personales de los pedagogos, pero también con las circunstancias institucionales en las que realizan su práctica docente.

Factores institucionales: Condiciones laborales

Este último elemento, en particular, se relaciona directamente con las **condiciones laborales**, que han sido consideradas como uno de los factores más críticos en la deserción y retención de docentes noveles y experimentados por igual (du Plessis et al., 2019; Macdonald, 1999; Zamora Poblete et al., 2018; Zavelevsky et al., 2022; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). En esta revisión, las condiciones laborales se han diferenciado como un eje temático propio, por ser un campo donde se ponen en juego, en la práctica, distintos niveles de influencia: las políticas y circunstancias a nivel nacional, las decisiones organizacionales de los colegios, y las experiencias individuales de los docentes en su práctica inicial, que son las determinantes finales de su decisión de desertar.

Así, aspectos centrales que inciden en la retención, tales como el **monto del salario** (Ávalos & Valenzuela, 2016; Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017; Van Den Borre et al., 2021; Zavelevsky et al., 2022) se pueden ver influenciados en mayor o menor medida por las instituciones

particulares, políticas estatales o las circunstancias macroeconómicas. Al mismo tiempo, esto se traduce en la decisión de desertar en la medida en que impacta a los docentes a nivel individual, mermando su satisfacción personal y perjudicando sus intereses materiales cuando estos perciben la retribución como insuficiente respecto a su labor realizada (Barriga Silva, 2024; González-Escobar et al., 2020; Van Den Borre et al., 2021; Zamora Poblete et al., 2018).

Lo mismo ocurre con otras dimensiones de las condiciones laborales, tales como el **tipo de contrato**, **las políticas de contratación y la seguridad laboral**, que actúan como incentivos o disuasores de la retención (du Plessis et al., 2019; Vaillant, 2021; Wyatt & O'Neill, 2021). Estas condiciones objetivas se convierten en motivos directos de desertión en la medida en que perjudican la experiencia subjetiva de los docentes, generando tensiones en su enseñanza y práctica diaria (Schaefer & Clandinin, 2019).

Sin embargo, no son sólo las condiciones inmediatas las que afectan la retención de docentes noveles, sino también su proyección a futuro. Así, las barreras al **desarrollo profesional** se han reconocido como una de las causas de la desertión de docentes en etapas tempranas de su carrera (Auletto, 2021; Ávalos & Valenzuela, 2016; Kutsyuruba et al., 2019; Van Den Borre et al., 2021). Por otro lado, las oportunidades de desarrollo funcionan como un incentivo para la retención en la profesión (Warsame & Valles, 2018; Zamora Poblete et al., 2018), aunque pueden favorecer la rotación entre colegios (du Plessis et al., 2019).

Más allá de los aspectos contractuales o el desarrollo a futuro, las condiciones laborales tienen una traducción directa en las **condiciones de la práctica de la docencia**. Este hecho se evidencia en que ciertos tipos de carreras docentes tienen más tendencia a la desertión, como es el caso de los docentes de cursos de educación secundaria (Wyatt & O'Neill, 2021) o dedicados a materias STEM (Palermo et al., 2022). Sin embargo, un factor de riesgo transversal a las prácticas es el alto número de alumnos por profesor en el aula (Ávalos & Valenzuela, 2016; Kutsyuruba et al., 2018).

Otro factor de riesgo crítico, y especialmente prevalente en Chile, es la alta carga de trabajo (Perrone et al., 2019; Schuck et al., 2018). Esta se relaciona directamente con la **distribución del horario de jornada laboral del docente**, que, de adecuarse a sus necesidades de forma apropiada, también puede ser un factor de retención (Clandinin et al., 2015; Van Den Borre et al., 2021; Zamora Poblete et al., 2018). Lamentablemente, en el caso chileno, la evidencia existente señala que esta es la excepción; por el contrario, **la presión del tiempo** es una de las mayores causas de desertión de los docentes noveles, y las horas lectivas designadas para sus responsabilidades fuera de la práctica en el aula demuestran ser insuficientes (Ávalos & Valenzuela, 2016).

Todas estas dimensiones de las condiciones laborales del docente tienen un impacto individual que va más allá de sus aspectos organizacionales, ya que determinan el **balance de la labor docente con la vida personal**. Este equilibrio demuestra ser un desafío decisivo para los docentes noveles, y uno de los motivos más importantes en aquellos que optan por desertar (Clandinin et al., 2015; Kutsyuruba et al., 2019, 2019; Schaefer & Clandinin, 2019). En este sentido, la decisión puede ser desencadenada por eventos biográficos particulares que obligan a priorizar la vida personal (Weldon, 2018), pero también por un proceso interno a largo plazo, en el que los docentes optan por preservar la propia identidad y los vínculos familiares ante condiciones laborales excesivamente

absorbentes y exigentes (Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017; Schaefer & Clandinin, 2019; Williams et al., 2022).

Al ser las condiciones laborales un nodo crítico de entrelazamiento de factores de distintos niveles, su precariedad crea un entorno propicio para experiencias profesionales que derivan en la decisión personal de desertar. A pesar de ello, otras circunstancias organizacionales pueden también incidir en la decisión personal de abandonar la labor docente dependiendo de si refuerzan o suavizan el impacto de estas condiciones en la realidad vivida de los docentes.

Factores organizacionales: Características y prácticas de los establecimientos educativos

Así, sumadas a las condiciones laborales, existen una serie de características particulares de las instituciones donde trabajan los docentes noveles que pueden incidir significativamente en las tasas de deserción de estos. Estos factores incluyen características estructurales que facilitan o dificultan el éxito en la prevención de la deserción en los colegios, así como la cultura institucional que emerge dentro de ellas (Kutsyruba et al., 2019; Zavelevsky et al., 2022).

Por ejemplo, las **escuelas con una composición demográfica más diversa o con una mayor proporción de estudiantes vulnerables** han demostrado repetidamente tener mayores desafíos para retener a los docentes noveles (Kutsyruba et al., 2019; Van Den Borre et al., 2021; Whipp & Geronime, 2017). Esta realidad puede, a su vez, generar una especie de círculo vicioso, ya que la tendencia a la deserción a nivel de establecimiento, incluyendo en otros roles como el de director, suele tener una serie de consecuencias negativas a nivel organizacional y motivacional que facilitan la deserción de nuevos ingresos (DeMatthews et al., 2022; du Plessis et al., 2019).

Sin embargo, posiblemente debido al consenso sobre el impacto de estos aspectos estructurales, la literatura más reciente ha tendido a indagar especialmente en las **prácticas organizacionales** (Zavelevsky & Lishchinsky, 2020) y la cultura institucional (du Plessis et al., 2019; Salas et al., 2021; Van Den Borre et al., 2021) que pueden actuar como factores preventivos frente a condiciones estructurales precarias.

En esta línea, una **cultura escolar colaborativa** ha demostrado ser uno de los factores más favorecedores para la retención de los docentes noveles (Kutsyruba et al., 2018; Van Den Borre et al., 2021), al igual que un buen clima laboral (du Plessis et al., 2019), un “ethos” orientado a la enseñanza y la diversidad; y un foco en los estudiantes por sobre el desempeño (Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Por el contrario, las dificultades en la cultura escolar así como la falta de disciplina y estructura de la institución se destacan como algunos de los factores más críticos en la deserción temprana (du Plessis et al., 2019; Kutsyruba et al., 2018; Salas et al., 2021).

Todos estos factores se combinan en un “efecto entorno” (Weldon, 2018) que influye significativamente en la trayectoria de los docentes en sus primeros años de ejercicio. Es importante, no obstante, **no aislar el componente de las prácticas organizacionales en relación con las condiciones estructurales de las instituciones**. Incluso si las buenas prácticas organizacionales pueden compensar parte del impacto motivacional de un salario deficiente, estas prácticas se ven

fuertemente influenciadas por la capacidad y la disposición de los establecimientos para implementar las políticas y requisitos administrativos determinados por el contexto regulatorio y por otros factores materiales como la disponibilidad de recursos (Arnett-Hartwick & Cannon, 2019; Kutsyuruba et al., 2018, 2019).

Más aún, enfatizando la mirada ecológica, es clave tener en consideración que **el impacto de las prácticas organizacionales dependerá también de las características del docente**. En este sentido, si bien ciertas prácticas organizacionales tienden a ser beneficiosas para la retención en general, el efecto en la deserción también es altamente dependiente de en qué medida existe una “compatibilidad” con el docente (Watson, 2018; Weldon, 2018). Esta “compatibilidad” tiene un relato cuantitativo, como evidencia, por ejemplo, la mayor retención de profesores que comparten características demográficas con sus establecimientos. Sin embargo, igualmente relevante en la retención es la percepción personal del docente novel de su propia compatibilidad en el marco escolar (Miller & Youngs, 2021). En este sentido, no existe una cultura escolar universalmente idónea para la retención, sino que esta dependerá de la satisfacción del docente novel con el entorno cultural y la institución específica (du Plessis et al., 2019; Hanušová et al., 2020; Macdonald, 1999; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020).

Por ejemplo, una comunidad escolar que comparte normas de convivencia tenderá a favorecer la retención (Zamora Poblete et al., 2018) al igual que un establecimiento que tiende a involucrarse con la comunidad en la que se inserta (Kutsyuruba et al., 2019). Sin embargo, ambos componentes también pueden ser parte de las dificultades de la cultura escolar para los docentes noveles que no forman parte de esta comunidad o no comparten los intereses culturales e ideológicos que se materializan en estas prácticas escolares (González-Escobar et al., 2020). Por ende, la cultura y las prácticas del establecimiento, y su impacto en la deserción, emergen como la consecuencia de **una compleja negociación micropolítica entre los distintos integrantes de la comunidad**. Esto, en un marco de distintas culturas, desigualdades e intereses que involucran múltiples actores y contextos, puede o no coincidir con los intereses sociales y personales de los docentes noveles que ingresan, y con sus proyecciones laborales (Barriga Silva, 2024; González Escobar, 2018; Kutsyuruba et al., 2019).

Esta compatibilidad e integración de los nuevos docentes se puede promover fomentando una cultura **de apoyo generalizado por parte de la comunidad hacia todos sus miembros**, incluyendo a los docentes noveles (Warsame & Valles, 2018; Zamora Poblete et al., 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Estos últimos presentan necesidades especialmente en el plano emocional, contextual, académico, social y relacional (Sikma, 2019). Por ende, las organizaciones favorables a la retención son aquellas en las que los nuevos pedagogos se sienten apoyados a pesar de estas dificultades, y perciben un clima social de empatía (Kutsyuruba et al., 2018; Schaefer & Clandinin, 2019). Por el contrario, la falta de apoyo es considerada uno de los mayores factores de riesgo de la deserción (Kutsyuruba et al., 2019).

Factores relacionales: Relación con los actores de la comunidad

Esta percepción de apoyo viene dada, en buena parte, por las prácticas organizacionales y la cultura institucional orientadas a ello (Warsame & Valles, 2018). Sin embargo, la adaptación adecuada incluye también un proceso de aprendizaje formal e informal (Kutsyuruba et al., 2018) y un proceso de adaptación individual que escapa a las políticas de la institución (Zhukova, 2018). Por ende, igual de relevantes son **las relaciones que se forman con otros miembros de la comunidad** (Kutsyuruba et al., 2019; Reitman & Karge, 2019) así como la fortaleza y la reciprocidad de estos vínculos (Sikma, 2019).

En particular, los vínculos y **las relaciones de los docentes noveles con otros docentes** han demostrado ser algunos de los más influyentes en la decisión de permanecer en la carrera (Kutsyuruba et al., 2019; Zavelevsky et al., 2022; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). De hecho, la percepción de comunalidad y el ajuste de los nuevos pedagogos con sus colegas ha demostrado ser más influyente en las intenciones de deserción que ciertas formas de compatibilidad con los alumnos o incluso con el colegio en su totalidad (Miller & Youngs, 2021). Así, las relaciones favorables a la retención se caracterizan por la presencia de experiencias colegiadas y un entorno profesional **colaborativo e inclusivo** hacia los docentes noveles (Schuck et al., 2018; Warsame & Valles, 2018; Zamora Poblete et al., 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). La falta de compañerismo, por el contrario, demuestra ser un factor clave en la deserción (Schuck et al., 2018).

En este marco de una relación colaborativa, **el apoyo por parte de los colegas en momentos de necesidad** también es un factor clave de retención de docentes noveles (du Plessis et al., 2019; Schuck et al., 2018; Zamora Poblete et al., 2018). Este apoyo incluye una disposición de involucramiento, contención, aceptación y comunicación tanto en un plano emocional como profesional (Kutsyuruba et al., 2019; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). La percepción de su carencia por parte de los profesores principiantes se traduce en un mayor riesgo de abandono no sólo del establecimiento, sino de toda la carrera docente (Kutsyuruba et al., 2019).

Otro rol clave para la retención de los docentes noveles es el que cumplen **los directivos y la administración** (du Plessis et al., 2019; Kutsyuruba et al., 2019). Estos actores desempeñan una doble función en la retención. Por un lado, esta se ve favorecida por **una percepción positiva de los docentes noveles hacia el liderazgo**, incluyendo sus decisiones y su compromiso con la institución, así como por una presencia administrativa fuerte (Auletto, 2021; du Plessis et al., 2019; Kutsyuruba et al., 2019; Schuck et al., 2018). Por el contrario, la insatisfacción con una administración deficiente y las tensiones con el liderazgo pueden impactar significativamente las intenciones de deserción de los pedagogos principiantes (Ávalos & Valenzuela, 2016; du Plessis et al., 2019), aunque estudios recientes han problematizado la relevancia particular del clima administrativo (Perrone et al., 2019).

Por otro lado, la importancia de los directivos también se relaciona con **la relación y el apoyo que los directivos ofrecen a los docentes noveles**. Esto incluye una disposición de apoyo y guía por parte de los roles administrativos hacia quienes inician su carrera docente (du Plessis et al., 2019; Warsame & Valles, 2018; Zavelevsky et al., 2022), así como la relación personal y la comunicación de los profesores noveles con el director (Van Den Borre et al., 2021; Zavelevsky et al., 2022). En el caso chileno, recientemente también se ha señalado el impacto positivo de un liderazgo instructivo, es decir, que apoye en términos pedagógicos al docente novel, pues contribuye positivamente en la satisfacción laboral (Lazcano, 2024).

No se debe subestimar el impacto de esta dimensión, ya que las malas relaciones de los docentes noveles con el director se han identificado como un factor directo de riesgo de deserción (Perrone et al., 2019). Sin embargo, todavía existen ciertas dificultades para abordarla en la literatura, ya que se ha evidenciado que **las percepciones de los directivos y de los profesores** respecto a su vínculo y el apoyo disponible pueden diferir entre sí (du Plessis et al., 2019).

Comentado [H1]: Por aca agregar Lazcano (2024)

Por último, sumados a los colegas y a los directivos, otros dos aspectos son claves en cuanto al impacto de las relaciones con la comunidad en la deserción de los docentes noveles. El más crítico es, sin duda la calidad y satisfacción de la **relación con los estudiantes**, incluyendo la percepción de valoración, respeto y retroalimentación positiva por parte de estos (Hanušová et al., 2020; Kutsyuruba et al., 2018, 2019; Zamora Poblete et al., 2018). Por el contrario, los problemas con el manejo de la clase, el comportamiento o directamente en la relación con los estudiantes son importantes predictores de la deserción (du Plessis et al., 2019; Schuck et al., 2018). Finalmente, la **relación de los docentes noveles con los apoderados** y el compromiso de las familias con las normas de convivencia también incide significativamente en sus intenciones de abandono de la carrera docente. (Hanušová et al., 2020; Zamora Poblete et al., 2018; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020).

Factores individuales asociados a la práctica del docente novel

El soporte de la comunidad es, entonces, un sistema complejo que incorpora prácticas generales y relaciones entre actores, siempre en el marco de la compatibilidad de estas con las necesidades personales del docente novel. Sin embargo, es necesario profundizar en la forma específica en la que todos los componentes contextuales, relacionales y organizacionales se traducen en **la experiencia del docente, y particularmente del docente novel, durante su práctica profesional**.

Si bien las condiciones laborales y la comunidad son factores importantes en la retención de todo tipo de docente, estas adoptan formas particulares y críticas para la experiencia de quienes recién inician su ejercicio pedagógico. Esto, porque la etapa de ingreso a la profesión docente, y en particular el primer año, es considerada una etapa de “supervivencia” (Zhukova, 2018), donde los profesores deben aprender a “nadar o hundirse” (Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017).

Tensión con la formación profesional y prácticas conducentes a la deserción

Este momento crítico emerge en buena parte como una consecuencia posterior a un factor que ya ha sido indicado como altamente relevante: el de la **formación en la carrera docente**. En general, incluso si varía significativamente según la educación recibida, existe una persistente tensión entre la formación inicial y los requerimientos prácticos de los docentes una vez que inician el ejercicio de su profesión (Salas et al., 2021) lo cual se traduce en múltiples dificultades al llegar al aula (Vaillant, 2021). Este choque es considerado uno de los principales factores de las altas tasas de deserción que distinguen los primeros años de ejercicio.

Así, uno de los elementos más relevantes para la retención de los docentes noveles será en qué medida estos se encuentran **listos para el aula** (“classroom ready”) (Wyatt & O’Neill, 2021). En el caso de Chile, esta tensión ha demostrado ser un problema especialmente crítico, donde los

profesores expresan deseos de desertar por tener una preparación insuficiente y pocas habilidades para manejar a los alumnos (Ávalos & Valenzuela, 2016). Al empezar a ejercer su profesión, los docentes noveles deben romper la “burbuja teórica” de su formación (Rozas Poblete & Vergara Erices, 2017), lo que a menudo implica un proceso personal en el que no sólo deben reajustar las expectativas generadas durante su formación a la realidad de la profesión (du Plessis et al., 2019) sino que también, en cierta medida, admitir la inconsistencia entre sus creencias pedagógicas y las limitaciones y la realidad práctica de su ejercicio (Zhukova, 2018).

Todos estos procesos a nivel personal son algunos de los factores más determinantes de la desertión, que solo se ven profundizados por las **condiciones estructurales desfavorables a la transición al ejercicio docente en América Latina**. No sólo existe escasa articulación entre la formación y preparación inicial que reciben los docentes noveles y su aprendizaje durante el ejercicio, sino que también, debido a la competitividad del mercado laboral, a menudo el ingreso a la profesión de los nuevos pedagogos ocurre precisamente en aquellos contextos más difíciles y con menos capacidad de atracción (Vaillant, 2021). Las altas tasas de desertión son, entonces, de esperar en un grupo de docentes que debe responder a situaciones más complejas al tiempo que posee menos herramientas en relación con sus pares.

Más aún, el mismo rol del docente novel conlleva, por sí mismo, desafíos que lo distinguen de la experiencia de los profesores que llevan más tiempo. Los profesores noveles a menudo indican como uno de los motivos más importantes de su desertión **las demandas excesivas que supone su posición de docente principiante** (Kutsyuruba et al., 2018) con una alta presencia de desafíos y responsabilidades ajenas a la enseñanza (Ávalos & Valenzuela, 2016; du Plessis et al., 2019). De hecho, la menor presencia de tareas administrativas durante este período es un factor que se ha correlacionado positivamente con la retención (Perrone et al., 2019).

Existe, además, un mutuo potenciamiento entre las tensiones derivadas de la preparación previa y las demandas que enfrentan los docentes noveles. Para estos profesores, la falta de experiencia y conocimiento del entorno que surge de una preparación insuficiente se traduce, a nivel personal, en una necesidad de encajar en el medio laboral, y en una hiperperformatividad e inseguridad derivadas del trabajo (Lambert & Glacken, 2011). Esta situación se convierte en un factor adicional de agotamiento, ya que, para suplir sus deficiencias percibidas, los nuevos docentes intentan activamente cumplir con las demandas excesivas que les impone el entorno, en el que además se ignoran las propuestas y los conocimientos propios de los profesores principiantes (Clandinin et al., 2015; Schaefer & Clandinin, 2019).

Apoyo y estrategias de retención en la práctica del docente novel

Dados estos desafíos, resulta evidente por qué el componente de apoyo institucional y social juega un rol central en la retención. Sin embargo, también es evidente que este apoyo, además de ser parte de la cultura escolar en general, debe expresarse en **soporte especializado orientado a los docentes noveles** (Alhamad, 2018). En la práctica, tales medidas pueden tomar la forma de políticas orientadas a la retención, así como la promoción de permanente feedback, apoyo interpersonal y atención personalizada hacia los nuevos profesores (du Plessis et al., 2019; Kutsyuruba et al., 2018).

La importancia macrosocial del estatus del rol docente tiene, entonces, un correlato en la necesidad de que las organizaciones **reconozcan y valoren el rol particular de los profesores principiantes** (du Plessis et al., 2019; Salas et al., 2021). Así, se genera un círculo virtuoso en el que el adecuado reconocimiento y la retroalimentación positiva hacia el docente novel conducirán a un clima organizacional y comunitario capaz de adaptarse a sus necesidades de apoyo, que irán cambiando durante los primeros años de ejercicio en la medida en que el docente adquiera nuevas herramientas y perspectivas (Zhukova, 2018).

Todos estos aspectos facilitan la **superación de las tensiones relacionadas con la preparación inicial de los docentes**, desarrollando todo tipo de habilidades prácticas, incluyendo conocimiento del contenido, habilidades comunicacionales, competencias culturales, profesionales y pedagógicas, autoaprendizaje y reflexión (De Jong & Campoli, 2018; Reitman & Karge, 2019). El apoyo y la colaboración de los otros miembros de la comunidad también tienen un impacto clave en el desarrollo de la identidad profesional y el sentido de pertenencia del docente, críticos para su permanencia en la profesión (du Plessis et al., 2019; Kutsyuruba et al., 2019).

Por último, la promoción de la autonomía de los docentes es particularmente relevante en este proceso (du Plessis et al., 2019; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). Este factor, entre otros, es una de las claves para el desarrollo de la percepción de autoeficacia (George et al., 2018; Reitman & Karge, 2019), lo que conduce a una mayor satisfacción y una evaluación positiva del propio trabajo (du Plessis et al., 2019). Esto facilita que los nuevos profesores puedan modificar sus prácticas y percepciones previas a su ingreso a la profesión, de manera que esto constituya **un proceso de evolución y adaptación a su nueva labor** docente, en lugar de uno que conduzca a la deserción (Zhukova, 2018).

Factores psicológicos, actitudinales y motivacionales asociados a la práctica docente

Este último punto evidencia cómo, a pesar de las facilidades que pueda ofrecer el contexto, el proceso de adaptación no está exento de características personales que pueden favorecer o dificultar la experiencia inicial del docente. Por ende, es necesario retomar el nivel individual de factores que conducen a la deserción, ahora abordando aquellos que se relacionan directamente con la práctica docente novel, y que, sin embargo, son altamente dependientes de la estructura de personalidad e intereses externos a esta.

Existen múltiples **factores psicológicos y actitudes vinculadas a la profesión** que afectarán el proceso de adaptación de los docentes noveles. Esto incluye, por un lado, aspectos relativos a la motivación intrínseca y extrínseca (Van Den Borre et al., 2021), incluyendo el compromiso (De Jong & Campoli, 2018; Mérida-López & Extremera, 2020; Whipp & Geronime, 2017), la pasión por enseñar y el sentido de la profesión (Alhamad, 2018; Kutsyuruba et al., 2018).

Al mismo tiempo, estos factores también se relacionan con **la autocomprensión del propio rol docente** (González-Escobar et al., 2020) y el aumento progresivo de la competencia profesional y la autoeficacia (Barriga Silva, 2024; George et al., 2018; Kutsyuruba et al., 2019; Mérida-López &

Extremera, 2020). La mentalidad de crecimiento, en particular, puede ser una disposición especialmente beneficiosa en el desarrollo de estas actitudes (Nalipay et al., 2021), y particularmente clave al entender la dualidad de las características psicológicas en cuanto atributos individuales pero dependientes del contexto.

Por el contrario, la falta de estos atributos, sumada a las dificultades de la práctica novel y las condiciones laborales en general, se traduce en **burnout**, uno de los motivos personales más recurrentes al explicar las decisiones o intenciones de deserción en los docentes noveles, en cuanto encarna a nivel individual el impacto de todos los otros factores (Nguyen & Kremer, 2022; Perrone et al., 2019; Williams et al., 2022). El burnout se traduce en una variedad de síntomas que incluyen estrés y ansiedad, cansancio, despersonalización y la constante percepción de poca sostenibilidad de la labor realizada (Kutsyuruba et al., 2018; Williams et al., 2022; Zavelevsky et al., 2022). Esta última, en particular, se vuelve a vincular con el problema crítico del poco balance con la vida personal.

Más aún, otra dimensión clave del burnout es la del logro reducido (Williams et al., 2022) la que resulta especialmente relevante ya que se relaciona en buena parte con las dificultades inherentes a las tensiones propias de los docentes noveles. A pesar de que el compromiso docente es considerado un factor de retención, **el alto compromiso y las expectativas también pueden facilitar el burnout** y la tendencia a la deserción (Gonzalez et al., 2015). Esto, porque cuando la preparación anterior no responde a la experiencia profesional, se genera también una disonancia con el ideal propio de profesor construido durante la formación (Schaefer & Clandinin, 2019).

Así, la dificultad de balancear la vida personal no sólo genera burnout e intención de deserción debido a la percepción de falta de tiempo personal, sino también por la percepción de que dedicar más espacio a este tiempo libre implica una tensión con las expectativas de lo que significa ser un buen docente para los profesores noveles (Schaefer & Clandinin, 2019). Estos, además, no cumplen con sus propias expectativas de contribución a la sociedad dadas las restricciones de las condiciones reales (Ávalos & Valenzuela, 2016). Por ende, **las tensiones entre la preparación y la práctica docente tienen, también, un correlato directo en los factores psicológicos de la deserción**. En esta línea, incluso se ha estudiado la importancia del fenómeno del “burnout anticipatorio” en la deserción, donde la creciente narrativa sobre la dificultad de la labor docente altera las expectativas de los nuevos pedagogos y genera malestar emocional y cansancio incluso antes de su ingreso al medio escolar, lo cual sólo se ve acrecentado con los desafíos que enfrentan (Williams et al., 2022).

Por último, y en oposición al burnout como factor de deserción, **el bienestar de los docentes** es un concepto asociado directamente a la alta retención (Kutsyuruba et al., 2019). A pesar de que este raramente se operacionaliza de forma explícita en la literatura reciente, no deja de ser un eje central de la discusión, puesto que aborda el impacto directo en la vida del docente de todas las circunstancias de su práctica, considerados como factores de “higiene” laboral, así como su propia disposición motivacional (Arnett-Hartwick & Cannon, 2019). Por ende, el bienestar encuentra un mutuo correlato en una variedad de factores vinculados a la retención, incluyendo disponibilidad de recursos, colaboración y crecimiento personal (Wilcoxon et al., 2019).

Mentorías e inducción

Queda en evidencia, entonces, cómo todos los factores que impactan en la deserción se materializan en la experiencia práctica del ingreso inicial a la carrera del docente novel. Quizás como consecuencia de este hallazgo, parte importante de la literatura reciente se ha centrado particularmente en el impacto positivo de los programas de mentorías, coaching e inducción que tienen lugar en esta etapa (DeAngelis et al., 2013; du Plessis et al., 2019; Reitman & Karge, 2019; Wyatt & O'Neill, 2021; Zavelevsky et al., 2022, entre otros). Debido a esto, se ha designado un apartado específico para este eje temático por su prevalencia en la literatura, pero también porque busca ser una respuesta a una variedad de problemáticas emergentes que se han detallado en la presente revisión.

Por ejemplo, la **necesidad de apoyo de los nuevos pedagogos** se ve representada en buena parte por un fuerte apoyo en forma de mentorías (Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021; Schuck et al., 2018; Zavelevsky et al., 2022). Este apoyo implícitamente evidencia la valoración por parte del colegio hacia una institución orientada específicamente hacia los docentes noveles (DeAngelis et al., 2013; Salas et al., 2021), e incluso la presencia de mentores ya supone una señal de apoyo al profesorado principiante (Vaillant, 2021; Whalen et al., 2019).

Las mentorías efectivas para favorecer la retención también **encarnan la importancia de las buenas relaciones con la comunidad**, ya que su impacto depende en gran medida del vínculo positivo entre el docente novel y su mentor (Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021; Schuck et al., 2018; Whalen et al., 2019). A través de este vínculo, los docentes noveles pueden recibir retroalimentación positiva y sentirse valorados como profesionales (Whalen et al., 2019). La mentoría y la inducción tienen, entonces, el potencial de cumplir una función central en el proceso de socialización que facilita la integración y el desarrollo de la compatibilidad del docente novel con su medio laboral (Kutsyuruba et al., 2019).

Más aún, la literatura evidencia el impacto positivo de las mentorías en la retención cuando se fomenta la agencia y autonomía del docente novel (Salas et al., 2021) y cuando existe apoyo administrativo (Whalen et al., 2019). Por ende, las mentorías pueden ayudar a prevenir la deserción en la medida en **que replican e implementan los factores identificados como protectores a nivel institucional**, y facilitan su traducción a factores individuales de retención como la satisfacción y motivación del docente (Auletto, 2021).

Sin embargo, el rol central de las mentorías a la hora de poner en práctica las medidas de retención también supone **una potencial debilidad**, debido a la gran variabilidad en términos de su efectividad y calidad (Kutsyuruba et al., 2018, 2018; Whalen et al., 2019). En este sentido, las mentorías pueden verse perjudicadas por problemas organizacionales, como la escasez de mentores, poca preparación o malas condiciones laborales de los instructores (Ávalos & Valenzuela, 2016; Kutsyuruba et al., 2019; Whalen et al., 2019). Asimismo, la calidad de la relación con el mentor puede alterar radicalmente la experiencia del docente novel y sus intenciones de deserción (Boerr Romero & Beca, 2022; Salas et al., 2021; Schuck et al., 2018), reflejando el impacto negativo de las tensiones en la comunidad.

La noción de compatibilidad también juega un rol central aquí, ya que tal experiencia también dependerá directamente del perfil de los mentores y de la medida en que estos, y sus estrategias

pedagógicas, respondan a las necesidades particulares de cada nuevo docente (Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021). A pesar de ello, existen ciertos **aspectos comunes a los programas de mentoría efectivos en la prevención de la deserción**. Si bien tanto los mentores formales como informales pueden favorecer la retención (Auletto, 2021), la formalización de los programas de mentoría se asocia a mayores tasas de éxito (Kutsyuruba et al., 2019; Salas et al., 2021; Zavelevsky et al., 2022), mientras que la implementación incompleta de las políticas de mentoría es considerada un factor de deserción de docentes noveles (Schuck et al., 2018).

Sumado a esto, aunque las mentorías pueden estructurarse de diversas maneras, las más efectivas incluyen tanto procesos horizontales como verticales orientados al apoyo de los docentes (Zavelevsky & Lishchinsky, 2020). El diseño de indicadores de desempeño también es un aspecto clave para el logro de sus objetivos (Kutsyuruba et al., 2018, 2019). La literatura también ha indagado en el impacto positivo de distintas actividades de inducción, enfatizando el valor de la observación en aula, la preparación de clases con otros docentes, las comunidades de aprendizaje y los espacios abiertos para discusión en las etapas tempranas de las mentorías (DeAngelis et al., 2013; Kelly et al., 2019; Whalen et al., 2019). El coaching curricular en el aula también ha demostrado potencial al favorecer la retención en la carrera docente (De Jong & Campoli, 2018; Wyatt & O'Neill, 2021).

HALLAZGOS CLAVES

A partir de la sistematización de los distintos factores de deserción y retención, se pueden identificar una serie de hallazgos clave en lo que refiere a la literatura actual y las potenciales líneas de investigación futuras en el campo.

1. Interdependencia e impacto multinivel: A pesar de que se han sistematizado los distintos factores en diversas categorías, queda en evidencia que cada uno de ellos se relaciona con una serie de otros aspectos a lo largo de toda la red de influencias. Por ejemplo, dentro del eje temático del contexto macrosocial, el concepto de estatus de la carrera docente a nivel cultural afecta directamente otros aspectos del mismo plano social, al incidir, por ejemplo, en la formulación de políticas públicas que, a su vez, modifican el contexto económico del mercado laboral de los docentes y el reclutamiento de nuevos profesores. Al mismo tiempo, la importancia del estatus encuentra un correlato a nivel institucional, donde la valoración del profesor por parte del mismo establecimiento también resulta relevante para su retención.

Este es solo un ejemplo de la complejidad de la red de influencias, lo que, en la literatura reciente, se ha traducido en cierto grado de ambigüedad tanto en lo que refiere a la definición de deserción como a los distintos niveles sociales de cada concepto. Se propone, por lo tanto, como un desafío a abordar en las investigaciones futuras.

2. Las condiciones laborales como intersección clave: Las condiciones laborales de los docentes noveles se han resaltado como un eje crítico, ya que suponen el punto de encuentro de factores de deserción a nivel del contexto, los establecimientos y los mismos docentes noveles.

Esto se debe a que las condiciones laborales pueden estar en mayor o menor medida determinadas por el sistema educativo en su totalidad o por los establecimientos particulares. Sin embargo, su impacto en la decisión de desertar de un docente novel cobra forma según cómo estas condiciones moldean su práctica profesional y su percepción individual; por ejemplo, cuando afectan el balance de su vida personal o cuando estos perciben que no retribuyen proporcionalmente la labor realizada. Es por esto que, al afectar la percepción y la experiencia subjetiva de los docentes, las prácticas organizacionales pueden incidir en la retención, a pesar de las condiciones materiales objetivas, aunque también se ven afectadas por ellas.

3. La interacción entre factores: Este último punto ilustra también un tercer aspecto clave del presente análisis, referente a cómo el impacto de los distintos factores puede variar radicalmente dependiendo de los otros. El ejemplo más evidente se encuentra en la idea de "compatibilidad" entre el docente y la institución, puesto que muchas de las características particulares de los establecimientos no son, por sí mismas, factores preventivos o de riesgo. Más bien, promoverán la deserción o la retención dependiendo de en qué medida el docente las comparte y se siente cómodo con ellas de acuerdo a sus propias características personales.

No obstante, la idea de la "compatibilidad" también está presente en otras dimensiones abordadas. Por ejemplo, las políticas públicas chilenas han sido criticadas específicamente por su poca compatibilidad con la realidad histórica de la profesión docente en el país. Asimismo, no existe un único perfil de mentor favorable a la retención, ya que la experiencia positiva de una mentoría dependerá también de las características personales y la preparación previa de los tutores. Por ende, aunque existen ciertos factores con una importante tendencia a fomentar o prevenir la deserción, siempre deben ser entendidos en el marco de cómo operan de forma diferenciada en distintos contextos y de acuerdo con la realidad de cada pedagogo.

4. Las dificultades amplificadas del docente novel: Los docentes noveles se encuentran en una condición inusualmente vulnerable en comparación con sus pares. Debido a la falta de experiencia y las deficiencias de su preparación profesional, suelen tener menos herramientas que sus pares para enfrentar la realidad escolar. Sin embargo, también son quienes más tienden a iniciar su práctica en establecimientos especialmente desafiantes, donde además se les tiende a demandar más que a sus pares por su condición de principiantes. Al mismo tiempo, esta inexperiencia también genera inseguridad en el ejercicio profesional, lo que conduce a los nuevos docentes a realizar esfuerzos desmedidos por representar adecuadamente su rol de docente, aceptando las demandas excesivas que les impone el medio para lograr su reconocimiento.

Se perpetúa así un círculo vicioso que resulta en una sobrecarga de trabajo y poco balance con la vida personal. En este sentido, una cultura de apoyo, valoración y retroalimentación dirigida especialmente a las necesidades del docente novel puede ayudar a subsanar este nudo crítico, convirtiéndolo en un ciclo virtuoso en el que el reconocimiento y la autonomía de los nuevos pedagogos ayudarán a que estos mismos puedan incidir en su medio de forma que este favorezca su retención.

5. La ambigüedad de las expectativas: Como se ha mencionado anteriormente, la tensión entre la preparación previa y la práctica es un tema central en la deserción de los docentes noveles. Esto

implica una serie de desafíos añadidos en cuanto a la adquisición de habilidades, pero también tiene un correlato a nivel psicológico, donde la proyección y los imaginarios de los docentes previos a la práctica profesional pueden afectar significativamente su percepción de esta.

Por ejemplo, si bien el compromiso y la pasión por la docencia son considerados factores individuales de retención, si los docentes noveles se enfrentan a circunstancias donde no puedan cumplir con sus propias expectativas como educadores, como suelen ser los contextos desafiantes a los que ingresan, es posible que abandonen la profesión docente. Esto, no por falta de interés, sino, paradójicamente, debido a la valoración e identificación que sienten por ella.

Tal tensión entre expectativas propias y realidad se ve acrecentada por el riesgo de burnout, que genera una sensación de autoeficacia disminuida y, por ende, puede aumentar la percepción de insuficiencia respecto al ideal profesional. Más aún, la narrativa sobre las dificultades de la carrera docente ha llegado a generar un fenómeno de “burnout anticipatorio”, en el que los estudiantes de pedagogía sienten ansiedad y agotamiento por su práctica incluso antes de comenzar a ejercer. Así, una vez más, la condición particular de docente novel se presta para círculos viciosos de factores que se alimentan entre sí, conducentes a la deserción, en este caso en el plano psicológico.

6. El potencial y las limitaciones de las mentorías: En la presente revisión, se justifica la relevancia reciente de las mentorías y los procesos de inducción, en la literatura, ya que ofrecen un mecanismo concreto para poner en práctica una serie de estrategias organizacionales orientadas a promover el bienestar y prevenir la deserción de los docentes noveles en la etapa crítica de su ejercicio inicial. Así, abordan indirectamente elementos tan diversos como las relaciones con los pares, la cultura organizacional y el propio aprendizaje y proceso de adaptación a la docencia.

No obstante, la variabilidad en términos de su efectividad demuestra la importancia de no reducir todos estos otros factores únicamente a este campo. Por el contrario, así como las mentorías pueden ser un buen reflejo de un entorno laboral positivo, también pueden reflejar sus falencias, e incluso un sistema de mentorías que implemente adecuadamente todos los factores de retención no tendrán el efecto deseado si estos no son transversales a la institución.

BIBLIOGRAFÍA

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 Educativa*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6497>

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/OO34654308321455>

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>

- DeMatthews, D. E., Knight, D. S., & Shin, J. (2022). The Principal-Teacher Churn: Understanding the Relationship Between Leadership Turnover and Teacher Attrition. *Educational Administration Quarterly*, 58(1), 76–109. <https://doi.org/10.1177/0013161X211051974>
- 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.
- Gonzalez, J. T., Correa, D. A., & Garcia, L. G. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: Una visión general en el contexto latinoamericano. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 6(2). <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904>
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, 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>
- Hanušová, S., Příšová, 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>
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>
- Kutsyruba, 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>
- Kutsyruba, 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>

- Lambert, V., & Glacken, M. (2011). Engaging with children in research: Theoretical and practical implications of negotiating informed consent/assent. *Nursing Ethics*, 18(6), 781–801. <https://doi.org/10.1177/0969733011401122>
- Lazcano, C. (2024). *Influencia del liderazgo instruccional en la disminución de la rotación docente*. [Tesis de doctorado]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- 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>
- Nalipay, Ma. J. N., King, R. B., Mordeno, I. G., Chai, C.-S., & Jong, M. S. (2021). Teachers with a growth mindset are motivated and engaged: The relationships among mindsets, motivation, and engagement in teaching. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1663–1684. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09661-8>
- 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>
- Palermo, M., Kelly, A. M., & Krakehl, R. (2022). Physics Teacher Retention, Migration, and Attrition. *Journal of Science Teacher Education*, 33(4), 368–391. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1946638>
- 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>
- Torres, Á. F. R., Nicolalde, M. A. M., & Medina, D. A. T. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.O*, 24(3), 339–361.
- 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., 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>

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>

Zhukova, O. (2018). Novice Teachers' Concerns, Early Professional Experiences and Development: Implications for Theory and Practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 100–114. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0008>