



CEM

Centro de
Estudios
Mineduc

eligeeducar

DISPONIBILIDAD Y NECESIDAD DE HORAS DOCENTES EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO: ANÁLISIS SEGÚN IDONEIDAD Y ESPECIALIDAD AL AÑO 2024

Disponibilidad y necesidad de horas docentes en el sistema escolar chileno: Análisis según idoneidad y especialidad al año 2024

Centro de Estudios MINEDUC

Elige Educar

© 2025 Ministerio de Educación – Elige Educar

www.mineduc.cl

www.eligeeducar.cl

Ministro de Educación: Nicolás Cataldo A.

Subsecretaria de Educación: Alejandra Arratia M.

Subsecretario de Educación Superior: Víctor Orellana C.

Subsecretaria de Educación Parvularia: Claudia Lagos S.

Jefe del Centro de Estudios: Sebastián Araneda R.

Elaboración del documento:

Centro de Estudios MINEDUC

Carla Zuñiga O.

Amanda Castillo R.

Juan Pablo Quiroz A.

Fernando Barrientos P.

Alonso Arraño P.

Sebastian Araneda R.

Elige Educar

Alexandra Uribe H.

Sofía Evans Z.

Consuelo del Canto R.

Verónica Cabezas G.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita

Para referenciar, emplear el siguiente formato:

Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Elige Educar (2025). Disponibilidad y necesidad de horas docentes en el sistema escolar chileno: Análisis según idoneidad y especialidad año 2024. Santiago, Chile.

Contenido

1. Resumen	5
1. Hallazgos principales.....	6
2. Antecedentes.....	8
3. Propósito y objetivos	11
4. Metodología.....	12
5. Caracterización de la muestra	15
6. Resultados.....	16
7. Conclusión	28
8. Referencias	31
9. Anexos	38

Abstract: This study analyzes the teaching workforce in public and government-subsidized private primary and secondary schools in Chile during the year 2024, using administrative data from the Ministry of Education. The methodology compares the actual availability of classroom hours with theoretical need based on the national curriculum, distinguishing between “authorized” teachers (those with an enabling degree or authorization by decree) and “specialist” teachers (those with specific training in the subject and educational level). Schools with a shortage of hours are identified, and the magnitude of this deficit is quantified. The results show an estimated national shortage of 123,789 hours for qualified teachers (6.2%) and 235,602 hours for specialists (11.7%). In absolute terms, the greatest shortage is concentrated in primary education, but proportionally it affects secondary education more significantly, particularly in the subjects of technology, religion, and philosophy. The regions with the highest shortages are Atacama and Los Lagos, while the biggest differences between qualified and specialist teachers are observed in the northern regions (Tarapacá, Antofagasta, and Atacama). The shortage is higher in rural schools, government-subsidized private schools, and those under delegated administration, compared to municipal schools and Local Education Services. The gap between qualified and specialist teachers reflects a lack of subject-specific training in several disciplines, especially in Technological Education, where upwards of 90% of schools lack specialist teachers. These findings highlight a structural issue that impacts the quality and equity of the educational system.

Keywords: Teacher Shortages; Teacher workforce; Teacher Qualification

1. Resumen

Este estudio aborda la dotación docente, a partir del análisis de la disponibilidad y la necesidad de las horas de docentes idóneos y especialistas en los establecimientos de enseñanza básica y media públicos y particular subvencionados de niños, niñas y jóvenes durante el año 2024. La metodología propuesta permite comparar la disponibilidad real de horas docentes con la necesidad teórica según los planes de estudio vigentes, diferenciando entre horas docentes "idóneos" (con título habilitante o habilitación según decreto) y horas docentes "especialistas" (con título específico para el nivel y asignatura correspondiente). Este diseño metodológico permite identificar aquellos colegios con déficit para las distintas asignaturas del plan de estudios vigente al proceso de la medición¹, tanto de horas de docentes idóneos como de docentes especialistas, así como cuantificar las horas necesarias para cubrir dicho déficit. El estudio logró abarcar el 72% de los establecimientos escolares del país, que representan el 75% de la matrícula nacional. Cabe destacar que el análisis no incluyó establecimientos particulares pagados, de educación especial, ni de modalidad EPJA, además de que no considera asignaturas de formación diferenciada de 3° y 4° medio (por la disponibilidad y/o complejidad de los datos).

A partir del estudio, se estima que existe un déficit de 123.789 horas docentes idóneas y de 235.602 horas docentes especialistas, lo que equivale al 6,2% y 11,7% respectivamente del total requerido en el sistema escolar chileno.

En términos absolutos, el mayor déficit de horas idóneas y especialistas se concentra en educación básica. No obstante, en términos proporcionales, el déficit es mayor en las asignaturas de educación media, específicamente educación tecnológica y en las asignaturas agrupadas de religión y filosofía.

Las regiones con mayor déficit según la medición son Atacama y Los Lagos, tanto para el caso de docentes idóneos, como de especialistas. Al comparar el déficit de horas docentes idóneas respecto a las horas de especialistas, son las regiones de la zona norte (Tarapacá, Antofagasta, y Atacama) las que presentan mayor diferencia.

Al evaluar los establecimientos que tienen mayor déficit, los que presentan un mayor porcentaje de horas de déficit docente son los ubicados en zonas rurales (respecto a los urbanos), y los de dependencia particular subvencionada junto con los dependientes de corporaciones de administración delegada en contraste con los de dependencia municipal y de servicios locales de educación.

El estudio pone en evidencia una problemática compleja y que abarca múltiples dimensiones, ya que el déficit de horas docentes se manifiesta de manera diversa tanto por asignatura, región y tipo de establecimiento. La diferencia entre las horas cubiertas por docentes idóneos/as y las cubiertas por especialistas podría ser una señal de que, si bien el sistema cuenta con profesionales habilitados/as para enseñar, existe una escasez significativa de docentes con formación específica en las disciplinas que se imparten. Esta situación es particularmente preocupante en la asignatura de Educación Tecnológica, en la que 9 de cada 10 establecimientos no cuentan con docentes especialistas.

Palabras claves: déficit docente, escasez docente, dotación docente, cualificación docente, establecimientos escolares

¹ Sin considerar asignaturas correspondientes al plan de formación diferenciada, es decir, electivos en formación HC (Formación Diferenciada Humanista-científica), y especialidades técnico-profesionales.

1. Hallazgos principales

Déficit de horas docentes a nivel nacional

- Se estima que existe un déficit de 123.789 horas docentes idóneas y de 235.602 horas docentes especialistas, lo que equivale al 6,2% y 11,7% respectivamente del total requerido en el sistema escolar chileno.

Déficit a nivel de establecimientos

- En educación básica, casi 2 de cada 10 establecimientos (17,6%; N=1.294) presentan un déficit de horas docentes idóneas, y cerca de 4 de cada 10 (37,1%; N=2.734) tienen déficit de horas docentes especialistas.
 - En total, de cada 100 establecimientos, 9 tienen un déficit bajo (menor del 25% del total de horas requeridas en los establecimientos). Además, 4 de cada 100 se ubican entre 26–50 %, 3 de cada 100 entre 51–75 % y 2 de cada 100 superan el 75%. Asimismo, la proporción de establecimientos con déficit es más del doble al considerar solo las horas de especialistas, principalmente por aumentos en la categoría de déficit bajo.
- En enseñanza media, las asignaturas con mayor proporción de establecimientos con déficit de al menos una hora idónea son Religión y Filosofía con 7 de cada 10 (73,0%; N=1.909), y Educación Tecnológica con casi 7 de cada 10 (73,5%; N=1.924). Al considerar el déficit según horas especialistas, Religión y Filosofía alcanzan casi 9 de cada 10 (86,0%) establecimientos, y educación tecnológica llega a más de 9 de cada 10 (93,7%).
 - Al revisar en detalle la asignatura con mayor déficit en enseñanza media es Educación Tecnológica, en la que casi 6 de cada 10 establecimientos (55,5%; N=1.453) presentan un déficit que supera el 75% de las horas requeridas.
 - Al revisar en detalle en las asignaturas de Inglés, y Filosofía y Religión, casi 2 de cada 10 establecimientos (aproximadamente 19%) presentan un déficit que supera el 75% de las horas requeridas.

Déficit según dependencia administrativa

- Los establecimientos particulares subvencionados (7,0% en horas idóneas y 13,5% en horas especialistas) presentan un déficit proporcionalmente mayor al nacional (al igual que los de administración delegada).
- Los establecimientos públicos, es decir, municipales y servicios locales de educación (SLEP), presentan un déficit proporcionalmente menor al nacional en horas idóneas (6,2%) con un 4,7% en los municipales y un 5,4% en los servicios locales de educación pública.

- Con respecto a las horas docentes especialistas, se mantiene la misma tendencia: los establecimientos municipales (9,1%) y SLEP (9,7%) presentan un déficit relativo inferior al nacional (11,7%).

Déficit según niveles educativos

- El déficit en asignaturas agrupadas de enseñanza básica es de: 49.972 horas docentes idóneas (3,4% del total), y 110.402 horas docentes especialistas (7,6% del total).
- El déficit en asignaturas agrupadas de enseñanza media es de: 73.818 horas idóneas (3,7% del total), y 125.200 horas especialistas (6,2% del total).
 - Educación Tecnológica (enseñanza media): es la asignatura de educación media con el mayor déficit proporcional que corresponde a 9.240 horas idóneas (49,2%) y 16.527 horas especialistas (88,1%).
 - Religión y Filosofía: es la segunda asignatura con mayor proporción de déficit, esto es, 22.616 horas idóneas (36,8%) y 35.749 horas especialistas (21,6%).
 - Otras asignaturas con altos niveles de déficit proporcional respecto al **nacional** (idóneas): Inglés: 24,3%; Educación Artística y Música: 19,9%; y Ciencias: 9,4%.

Regiones con mayor déficit

- Las regiones con mayor déficit proporcional de horas idóneas son Atacama (10,0%), Los Lagos (8,7%), y Los Ríos (8,1%).
- Aquellas regiones con mayor proporción de establecimientos **con un déficit por sobre el 25% de horas docentes idóneas** requeridas corresponden a Los Lagos: 17,4%, Atacama: 15,9%, Los Ríos: 14,1%
- Las regiones con mayor déficit proporcional de horas especialistas son Atacama (18,7%), Los Lagos (15,5%) y Antofagasta (15,3%).
- Por su parte, las regiones que presentan un mayor porcentaje de **establecimientos con déficit por sobre el 25% de las horas especialistas** requeridas corresponden a: Atacama: 32,5%, Magallanes: 25,8%, Los Lagos: 24,9% y Antofagasta: 23,8%

2. Antecedentes

El rol del o de la docente constituye uno de los elementos que más impacta en el aprendizaje de los/as estudiantes (Barber & Mourshed, 2008; Brandenburg et al., 2024; See et al., 2020; Chetty, et al., 2014). De acuerdo con informes recientes de la UNESCO (2024, 2025), la labor docente es esencial para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS 4). Por ello, a partir del año 2015, la comunidad internacional se comprometió a incrementar el número de docentes calificados/as y a reforzar la cooperación internacional con el objetivo de apoyar el fortalecimiento de su formación inicial (UNESCO, 2016).

Sin embargo, el panorama es desafiante. A nivel mundial, se estima que serán necesarios aproximadamente 44 millones de docentes para garantizar la educación primaria y secundaria universal hacia el año 2030, siendo África Subsahariana y Asia Meridional las regiones con mayores dificultades para cumplir esta demanda (UNESCO, 2023; 2025). Según proyecciones de la UNESCO, en el año 2030 solo 78 de los 197 países lograrían contar con la dotación docente necesaria para la educación primaria. Del total estimado que se necesitará, un 58% correspondería a reemplazos por abandono de la profesión y el 42% a la creación de nuevos cupos (UNESCO, 2024). Además, la escasez de docentes se manifiesta tanto en establecimientos urbanos como rurales; sin embargo, estos últimos enfrentan mayores dificultades para atraer y retener profesionales debido a las altas exigencias laborales y la falta de incentivos económicos (Acuña, 2015; Gajardo, 2014; Ingersoll et al., 2023; Raczynski et al., 2014).

En América Latina y el Caribe se requerirán 3,2 millones de docentes para el año 2030 (UNESCO, 2025). En educación primaria, solo el 46,1 % de los países alcanzaría la dotación necesaria para dicho año; y, en secundaria, apenas un 21,6 %. De la misma manera que el panorama global, gran parte de la demanda responde a reemplazos por abandono de la profesión, fenómeno estrechamente vinculado a condiciones laborales adversas como la sobrecarga de trabajo, la desconexión entre la formación inicial y los desafíos reales del aula, la falta de oportunidades de desarrollo profesional continuo, y la ausencia de políticas integrales para prevenir la deserción docente (Calvo, 2019; Gonzales et al., 2020; IIPE UNESCO, s.f.).

La literatura internacional señala que la escasez docente es un fenómeno multifactorial (Sutcher et al., 2019; Craig et al., 2023; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2024a; Pendola et al., 2023), siendo el abandono de la profesión uno de los factores que más incide a nivel global (UNESCO, 2023; 2025). Según los informes más recientes de la UNESCO, las tasas de abandono docente han aumentado del 4,2% al 9% en educación primaria desde el año 2015 al 2022, y del 5% al 5,7% en secundaria entre 2015 y 2022. Este fenómeno genera altos costos económicos para los países, tanto por la necesidad de cubrir vacantes como por los gastos administrativos asociados, lo que impacta significativamente los presupuestos en educación. Además, incrementa la carga laboral del profesorado, desincentiva el ingreso de nuevos/as docentes y perjudica al estudiantado, al deteriorar la calidad educativa y profundizar las desigualdades (UNESCO, 2025).

Lo anterior se relaciona estrechamente con las condiciones laborales en los establecimientos y el interés que genera en los/as docentes por permanecer en el aula. Uno de los factores más relevantes

es la remuneración: si bien los salarios docentes han aumentado en algunos países, en la mayoría siguen siendo inferiores a los de otras profesiones (Calvo, 2019; Neugebauer, 2015; See et al., 2020; OECD, 2023). Otro factor importante son las relaciones cotidianas en el espacio escolar, que influyen directamente en la satisfacción laboral y en la decisión de los/as docentes de permanecer en el aula (González-Escobar et al., 2020; Elige Educar 2025). En este contexto, a partir de la pandemia se visibilizaron con mayor fuerza los problemas de salud mental y el estrés docente, los que están asociados principalmente a tres factores: (1) alta carga de estudiantes por aula, (2) condiciones laborales difíciles —particularmente en zonas rurales o marginadas—, y (3) falta de atención institucional al bienestar del profesorado (Davis et al., 2024; Mazurkiewicz et al., 2024). Asimismo, la enseñanza a distancia durante la pandemia generó nuevas tensiones que contribuyeron a aumentar la rotación y el abandono docente (Ingersoll et al., 2023; Hogg et al., 2023; McPherson et al., 2024).

Otro factor relevante que se ha asociado al abandono y, por ende, a la escasez docente, se relaciona con cómo se implementan los procesos de inserción al mundo laboral y las oportunidades de desarrollo profesional. La formación práctica y los procesos de inducción para docentes noveles son fundamentales para acortar la brecha entre teoría y práctica, y reducir el abandono en los primeros años de inserción profesional (Ávalos, 2013a; Ávalos, 2013b; Ávalos & Valenzuela, 2016; González-Escobar et al., 2020; Ng et al., 2018; Programa de las Naciones Unidas [PNUD], 2023; See et al., 2020). Asimismo, es sumamente relevante la disponibilidad de oportunidades de formación continua para el ejercicio profesional (Ávalos & Valenzuela, 2016). Si bien la evidencia sobre su impacto directo en la retención es limitada, estudios sugieren que estas instancias pueden fortalecer la autonomía docente y aumentar el interés por mantenerse en la profesión (See et al., 2020).

Otro aspecto clave refiere a la capacidad de los países para atraer estudiantes a los programas de formación inicial docente, lo que depende, por un lado, de la valoración social de la profesión y de las condiciones laborales en los establecimientos (Ávalos y Valenzuela, 2016; Elacqua et al., 2018; Viac & Fraser, 2020) y, por otro lado, de los criterios de admisión definidos en cada país según sus marcos regulatorios (Calvo, 2019; UNESCO, 2023). Sobre lo último, algunos países aplican sistemas altamente selectivos —que exigen formación universitaria o de posgrado, y pruebas específicas en enseñanza— (Flores & Niklasson, 2014; Gore et al., 2016; Neugebauer, 2015; Ng et al., 2018; Reimer & Dorf, 2014), mientras que otros cuentan con sistemas menos selectivos, en los cuales basta con poseer títulos técnicos o de licenciatura (Cross & Ndofirepi, 2015; Reimer & Dorf, 2014; Yüce et al., 2013).

Lo anterior introduce a la discusión el concepto de *idoneidad docente*, es decir, qué cualidades, aptitudes y competencias se requieren para ejercer adecuadamente la profesión. En el ámbito educativo, no existe un consenso claro respecto a su definición ni sobre cuáles son aquellas cualidades o competencias docentes que tienen un mayor impacto en el desempeño escolar de los/as estudiantes. La literatura al respecto es diversa y, en general, vincula la idoneidad con la formación académica del profesorado, haciendo referencia a la realización de cursos, certificaciones, y/o grados de licenciatura o posgrado en el área que imparten (Goldhaber & Brewer, 2000; Ingersoll, 2019; Kunter et al., 2013; Porsch & Whannel, 2019). En el caso chileno, la normativa define como docente idóneo/a a quien posee título habilitante para ejercer en el nivel y asignatura correspondiente, o bien a quien, en contextos de escasez, se encuentra habilitado conforme al Decreto N° 352.

Dada la complejidad del fenómeno, en la literatura es posible observar que los países han adoptado diversas regulaciones de política, con una tendencia general hacia mecanismos de rendición de cuentas que promueven la centralización y estandarización como estrategias para fortalecer la profesión docente (See et al., 2020; UNESCO, 2023; Hargreaves y Shirley, 2012; Horsford & Anderson, 2019). Estas regulaciones se han focalizado en establecer requisitos mínimos de certificación, definir estándares para la formación y el ejercicio profesional, instalar y regular la carrera docente, e implementar sistemas de evaluación de desempeño al ejercicio profesional (Calvo, 2019; IPE UNESCO, s.f.; See et al., 2020). Por un lado, algunos/as autores/as destacan el potencial de estas medidas para mejorar el ejercicio y la valoración docente (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Jacob, Rockoff, Taylor, Lindy & Rosen, 2018), así como también para impactar positivamente en el aprendizaje y trayectorias de sus estudiantes (Scheleicher, 2013; Ingvarson & Rowley, 2017). Otros/as autores/as en cambio sugieren que la evidencia sobre su impacto en los aprendizajes estudiantiles y en el fortalecimiento sostenido del ejercicio profesional aún es inconclusa (Anderson y Cohen, 2018; Parcerisa y Verger, 2016).

Chile ha seguido la tendencia señalada previamente. En el año 2016 se promulgó la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), lo que marcó un avance significativo en la profesionalización del ejercicio docente y en la calidad que ofrecen las carreras de pedagogía a los/as nuevos/as candidatos/as a la docencia. Esta legislación estableció regulaciones tanto para la formación inicial —como la acreditación obligatoria, requisitos de admisión, evaluaciones diagnósticas y estándares formativos— como para el desarrollo profesional, mediante el aumento del tiempo no lectivo, la implementación de una carrera docente con tramos remunerados según desempeño, el sistema de inducción y mentorías, y el fortalecimiento a la formación continua (Cabezas et al., 2019; Fernández et al., 2021; PNUD, 2023).

A seis años de su implementación el PNUD (2023) evaluó la instalación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) y advirtió una serie de desafíos importantes. Entre ellos destacan la desigual aplicación territorial, la sobrecarga laboral, el incumplimiento de las horas no lectivas, la escasa articulación entre la formación inicial y la continua, las brechas en el acompañamiento a docentes noveles y la persistente baja valoración social de la profesión. A estos elementos se suma la disminución, en los últimos años, de los programas de formación docente y de la matrícula de primer año, especialmente en zonas extremas del país (MINEDUC, 2024b). Además, el PNUD (2023) advierte una baja cobertura de los sistemas de inducción dirigidos a docentes que recién ingresan a la profesión (1% respecto a la población objetivo), lo cual representa un desafío significativo, considerando que el abandono docente es más elevado entre quienes se encuentran en sus primeros dos años de ejercicio (CIAE, 2024). Por último, se añaden problemáticas ligadas a las condiciones laborales como el aumento de las licencias médicas por motivos laborales (MINEDUC, 2024a), la persistente sobrecarga laboral (ACHS, 2023), y el incremento de situaciones de violencia en las aulas (Bruna, 2020).

En respuesta a los desafíos identificados, el Ministerio de Educación implementó en el año 2024 el Plan Nacional Docente, basado en diversos diagnósticos del área y en las recomendaciones del PNUD (2023), derivadas de la evaluación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2024c). El plan contempla medidas estructuradas en tres ejes temáticos: (1) cobertura, dotación y atracción hacia las pedagogías; (2) fortalecimiento del desarrollo profesional; y (3) reconocimiento y bienestar

docente. Asimismo, con el objetivo de mejorar el monitoreo y favorecer el uso pertinente de información para la toma de decisiones en política docente, el plan propone la implementación de un sistema de seguimiento que abarque tanto las medidas del plan como los componentes del propio Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2024c).

Dada la relevancia de la escasez docente en Chile para el diseño de políticas públicas y su impacto en las comunidades escolares, en los últimos quince años se han desarrollado diversos estudios sobre esta problemática. Por ejemplo, Montoya et al. (2010) estimaron el equilibrio entre horas pedagógicas ofrecidas y demandadas desde el año 2008 al 2018. Los resultados mostraron que, en el año 2008, el sistema escolar presentaba un superávit del 0,6% respecto a las horas requeridas, y se proyectaba un déficit del 10,9% para el 2018. En la misma línea, Medeiros et al. (2018) realizaron un estudio del mercado laboral docente considerando la idoneidad disciplinar del profesorado, en el marco de la implementación de la Ley N° 20.903 que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) en el 2017. Los resultados indicaron que en el año 2018 el 92% de las horas en educación parvularia eran impartidas por docentes que cumplían con los criterios normativos, cifra que descendía al 85 % en educación básica y al 78 % en media. El estudio proyectó un déficit de docentes especialistas en todos los niveles y regiones tras la implementación del SDPD. Por último, un estudio más reciente de Elige Educar (2019, 2021) estimó y proyectó la disponibilidad y necesidad de docentes idóneos/as en el sistema escolar, anticipando un déficit para el año 2025 en todas las asignaturas y regiones del país, particularmente, en Educación Tecnológica, Filosofía y Religión, Historia y Geografía, y Ciencias Naturales en nivel medio. Para el año 2030, la proyección se agudiza y se estima un déficit de 33.468 docentes especialistas, es decir, una escasez del 25% del total de docentes que se requerirían ese año.

Al tener como referencia las investigaciones comentadas, este estudio realiza algunas modificaciones metodológicas y de supuestos que facilitan el monitoreo y la toma de decisiones de política pública en esta materia. Tales cambios hacen referencia, en primer lugar, a la unidad de análisis de la investigación que, en este caso, corresponde a los establecimientos escolares, mientras que la metodología original considera las regiones de país. En segundo lugar, este estudio utiliza la definición de idoneidad docente estipulada en la legislación actual, específicamente, en el DFL. N°2 de 2009, Art. N°46 G, mientras que la metodología original considera solo a docentes especialistas, es decir, que cuentan con el título profesional pertinente para hacer la asignatura correspondiente.

3. Propósito y objetivos

Propósito

- Proveer información que permita identificar las necesidades específicas y/u orientar la toma de decisiones de la política pública en educación.

Objetivo general

- Analizar la necesidad y la disponibilidad de horas docentes en establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados de educación básica y media en Chile durante el año 2024, mediante el cálculo del déficit de horas docentes respecto a las horas que requiere el plan de estudios nacional vigente.

Objetivos específicos

- Calcular el déficit total de horas docentes idóneas y especialistas en el sistema educativo.
- Determinar la proporción del déficit respecto al total de horas requeridas según los planes de estudio.
- Identificar la proporción de establecimientos educativos que presentan horas de déficit docente según las asignaturas estudiadas y por región.).
- Caracterizar el déficit según variables de interés (como asignatura y dependencia).
- Analizar las diferencias territoriales del déficit de horas docentes (según zona geográfica y regiones del país).

4. Metodología

La unidad de análisis corresponde a horas de aula² impartidas por docentes idóneos/as y especialistas, según lo definido en el DFL. N°2 de 2009, Art. N°46 G, el cual regula el ejercicio de la función docente. En este decreto se explica que la idoneidad docente considera a aquellos/as que poseen la especialidad de la asignatura que imparten, y también a aquellos/as docentes habilitados/as para ejercer la función docente. Además, se consideran trabajadores/as cuya función principal no es de aula, pero que de igual manera tienen asignadas horas en aula que se clasifican como horas idóneas o especialistas según corresponda. En los resultados se presentan los cálculos para ambos grupos (más detalle en Anexo 1).

Este estudio no considera horas de docentes que cuenten con contrato de reemplazo, ya que se entiende que los/as profesionales a las que sustituyen ya se encuentran registradas en la base de datos, por lo que incluirlas implicaría duplicar la cantidad de horas ofrecidas en el respectivo establecimiento. Tampoco se consideran establecimientos de dependencia particular pagada³, establecimientos educativos de la Modalidad Regular de Educación para personas jóvenes y adultas (EPJA), establecimientos de educación especial ni asignaturas correspondientes al plan de formación diferenciada en tercero y cuarto medio, ya que, en estas modalidades educativas es complejo definir ciertos parámetros claves que requiere la metodología, como la idoneidad docente y el plan de estudios vigente.

Para abordar los objetivos de este estudio, se realiza una comparación entre (a) la disponibilidad de horas docentes en los establecimientos considerados y (b) la necesidad de estas, definida por los establecimientos educacionales en funcionamiento. Para calcular el primer punto (a), se trabaja a partir de los datos disponibles sobre los/as docentes que ejercen en el aula, al momento de la medición. En el segundo caso (b), el cálculo se realiza al estimar la cantidad de horas totales por asignatura y grado que se deberían requerir en el sistema escolar, según los planes de estudio vigentes⁴ (a la fecha de ejecución de este documento) y los cursos existentes al momento de la medición.

² Es decir, que en la base de datos se explicita que tienen horas de trabajo en aula.

³ Esta muestra excluye a los establecimientos de dependencia particular pagada, ya que existe una menor disponibilidad de estos datos, lo que se asocia a que estos establecimientos no tienen la obligación de reportar su información administrativa.

⁴ Se elaboró una base de datos a partir de los planes de estudios publicados en la página web <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/planes-estudio-vigentes-octubre-2023>

Se debe señalar que para el nivel de educación básica se construyó una asignatura con el mismo nombre, que agrupa las horas correspondientes a las distintas asignaturas del nivel. Esta decisión responde a que el registro en las bases de datos no permite identificar con precisión la asignación de docentes en relación con cada asignatura específica del nivel. Esto se debe a que, en el caso de los/as docentes, se considera tanto a quienes poseen una mención como a aquellos/as que son generalistas. También en educación media se tomó el criterio de agrupar algunas asignaturas (se detalla en los anexos).

Las bases de datos utilizadas (según la información oficial del MINEDUC) son las siguientes:

- **Base de cargo Docente Oficial 2024:** Para tener información sobre la cantidad de horas de función de aula y horas lectivas disponibles que tiene cada profesional que se desempeña como docente de aula en cada establecimiento, nivel educativo y asignatura.
- **Base de datos de Matrícula Oficial 2024:** Para obtener la cantidad de cursos por nivel y tipo de jornada, y construir la necesidad de horas docentes.
- **Base de datos de Planes por asignatura y grado:** Se elaboró una base de datos con las horas lectivas mínimas definidas para las asignaturas a partir de los planes de estudio establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC).
- **Bases de Directorio de Establecimientos 2024:** Para datos de caracterización de los establecimientos (región, comuna, dependencia administrativa, entre otros).

Las siguientes ecuaciones representan la disponibilidad de horas en los establecimientos considerados, en las que la ecuación (A) captura las horas reportadas para los/as docentes (hrs. docentes idóneos/as) y para otros miembros del establecimiento (hrs. no docentes). Luego, la ecuación (B) define las horas de los/as docentes idóneos/as agrupadas según lo establecido en el decreto:

$$\begin{aligned} \text{Horas totales} &= \text{Hrs no docentes} + \text{Hrs docentes idóneos/as} & (A) \\ \text{Horas docentes idóneos/as} &= \text{Hrs habilitados} + \text{Hrs con especialidad} & (B) \end{aligned}$$

La disponibilidad de horas idóneas totales de un establecimiento corresponde entonces a la suma de las horas semanales en aula declaradas en dicho establecimiento ($\text{HorasAula}_{i,g,a}$), a las cuales se les descuenta la proporción de horas no lectivas⁵. La cantidad de horas de clases lectivas cronológicas impartidas por los/as docentes de aula y planta⁶ idóneos/as en la asignatura “a” y establecimiento “i”, se representa en la siguiente ecuación (1):

⁵ La Ley N° 20.903 establece una reducción del tiempo no lectivo, de tal manera que la distribución de horas lectivas y no lectivas es del 65% y del 35% respectivamente.

⁶ Se considera como docente de aula a aquel o aquella docente cuya función principal o secundaria es impartir clases (variables id_ifp o id_ifs con valor 1 en la base de datos). Los/as docentes de planta son quienes no se encuentran con situación contractual de reemplazo.

$$S_{i,a} = \sum_g \text{HorasAula}_{i,g,a} * 0,65 \quad (1)$$

Para calcular la necesidad de horas docentes por asignatura y establecimiento, se consideró la cantidad de cursos disponibles por cada grado⁷ y jornada escolar (con o sin Jornada escolar completa (JEC)), y el plan de estudio vigente que deben cumplir los establecimientos.

Lo anterior se ve reflejado en la ecuación (2):

$$D_{i,a} = \sum_g (NC_{i,g} * HC_{g,a}) \quad (2)$$

La ecuación (2) presenta el cálculo de la necesidad teórica de horas del establecimiento (D), dada por la sumatoria de NC que corresponde al número de cursos en el grado “g” y establecimiento “i”, mientras que HC es la cantidad de horas mínimas semanales que se requieren en el grado “g” para la asignatura “a” siguiendo lo establecido por el plan de estudios⁸.

En algunos establecimientos que imparten educación básica, existen cursos multigrado, en los cuales estudiantes de dos o más niveles en una misma aula, lo que requiere de ciertos ajustes metodológicos. Por ello, se optó por seguir un criterio escalonado para asignar los planes de estudio vigentes a cada curso en base a la cantidad de estudiantes por grado y nivel. En el Anexo 2 se encuentra el detalle de la asignación.

A partir de lo anterior, es posible calcular si un establecimiento presenta o no un déficit de horas docentes idóneas para una asignatura en particular, según lo expuesto en la ecuación (3):

$$DIF_{i,a} = S_{i,a} - D_{i,a} \quad (3)$$

Donde la interpretación de los resultados dependerá de si $DIF_{i,a}$ es mayor, igual o menor a cero. En el caso que sea menor, se interpreta como una falta de horas para cubrir el mínimo necesario establecido por el Ministerio, si es mayor o igual a 0 dependerá del contexto del establecimiento educativo⁹.

⁷ Los grados van desde 1° básico a 4° medio.

⁸ Por ejemplo, en el caso de un establecimiento que tiene cinco cursos en 1° básico, el plan de estudios considera una cantidad de 31 horas cronológicas en la asignatura básica para cada curso. Por lo tanto, según lo establecido en la ecuación 2, necesitaría un total de 155 horas.

⁹ Es posible que existan casos en los que esta diferencia sea mayor que 0, lo que significa que el establecimiento dispone de más horas que las necesarias para cubrir el mínimo de horas dispuestas en el plan de estudios. Esta situación no puede considerarse como un superávit de horas docentes, debido a que los establecimientos podrían tener un plan de estudios propio que incorpore más horas que las mínimas en alguna asignatura determinada.

Al calcular el total de horas docentes que se debiesen impartir por asignatura, es posible calcular la proporción del déficit de horas respecto del total de horas que se necesitan, es decir, la proporción de horas faltantes para cada asignatura según la siguiente ecuación (4):

$$Prop_{i,a} = \frac{\sum_i DIF_{i,a}}{\sum_i D_{i,a}} \quad si \ DIF_{i,a} < 0 \quad (4)$$

Donde $\sum_i DIF_{i,a}$ corresponde a la suma de las diferencias estimadas de todos los establecimientos que poseen déficit ($DIF_{i,a} < 0$), mientras que $\sum_i D_{i,a}$ representa la suma total de las horas que se necesitan de docentes por asignatura, de lo que se obtiene la proporción de horas docentes faltantes por cubrir respecto del mínimo de horas establecido por el Ministerio de Educación.

Es importante aclarar que los resultados se presentan en horas docentes y no en cantidad de docentes, ya que la conversión no es directa. La carga horaria varía notablemente entre asignaturas y territorios: algunos/as docentes trabajan 44 horas en aula, mientras que otros/as solo 20 (ver gráfico 8 en Anexo 3). Esto impide estimar con precisión cuántos profesionales se necesitarían para cubrir el déficit y cómo se distribuiría esa demanda. Además, no todos los establecimientos requieren contratar un/a docente a jornada completa, por lo que reportar el déficit en horas permite dimensionar mejor la magnitud del problema.

Otras consideraciones que se pueden mencionar es que no se incluye establecimientos particulares pagados, de educación especial, ni de modalidad EPJA, además de que no considera asignaturas de formación diferenciada de 3° y 4° medio (por la disponibilidad y/o complejidad de los datos). Dado que la metodología se basa en supuestos sobre distribución de horas lectivas y no lectivas, no profundiza en las causas subyacentes del déficit docente (que podría ser abordado en otros estudios).

5. Caracterización de la muestra

La muestra utilizada para el análisis incluye a 7.910 establecimientos, de los cuales 4.851 son urbanos (2.404 ofrecen educación básica, 1.944 básica y media, y 503 solo educación media). Además, se consideran 3.059 establecimientos rurales (de los cuales 2.890 imparten solo educación básica, 132 básica y media, y 37 solo educación media). Lo anterior contempla a todos aquellos establecimientos que están en funcionamiento, corresponden a dependencias públicas y particular subvencionadas y tienen matrícula para educación básica y/o media respectivamente. Así, y dado que no se consideran establecimientos particulares pagados, de educación especial ni con modalidad EPJA, se logra cubrir el 72% de los establecimientos escolares del país, que representan el 75% de la matrícula nacional.

Es importante mencionar que si un establecimiento no reporta docentes impartiendo las asignaturas analizadas y tiene estudiantes matriculados/as en los niveles que las requieren, se asumirá que ese establecimiento no cuenta en ese momento con los/as docentes necesarios/as para cubrir las horas requeridas según el plan de estudios para dicha/s asignatura/s.

Por otro lado, dado que el análisis se realiza a nivel de establecimiento y algunos/as docentes trabajan en más de uno o en distintas asignaturas, se consideran las horas docentes asignadas a cada asignatura y establecimiento escolar, sin importar quién las imparta. Así, si un/a docente aparece en

múltiples registros, sus horas de aula se contabilizan de forma independiente en cada establecimiento en el que trabaja.

En específico, se analiza un total de 134.120 docentes que imparten clases en educación básica, de los cuales 3.526 trabajan en más de un establecimiento. En enseñanza media en establecimientos urbanos, se identifican 65.095 docentes, de los cuales 1.282 ejercen en más de un establecimiento. En el caso de enseñanza media en zonas rurales, hay 3.203 docentes, de los cuales solo 5 se desempeñan en más de un establecimiento.

Respecto a la necesidad de horas por asignatura para cada establecimiento (ver Anexo 4), varía significativamente según la cantidad de cursos que presentan. Esto tienen, lo que se relaciona con la heterogeneidad en el tamaño de los establecimientos, determinada tanto por su matrícula como por otras características internas que al interior de cada establecimiento llevan a la definición de tener más de un curso (como la disponibilidad u oferta de especialidades en la Educación Técnico-profesional, Proyecto Institucional entre otros). Las asignaturas con mayor demanda corresponden a Lenguaje y Matemáticas, mientras las que tienen una menor demanda son Educación Tecnológica, Educación Artística, y Música, y Educación Física.

6. Resultados

El primer apartado de esta sección se enfoca en los resultados de déficit docente en los niveles de educación básica y media de niños, niñas y jóvenes a nivel nacional. La segunda sección presenta un análisis del déficit a nivel de establecimientos, desagregado por asignatura y región. En la tercera parte y final, se muestran los resultados por zona geográfica, diferenciando por establecimientos rurales y urbanos.

a. Déficit total de horas docentes en el sistema

Como se expone en la ecuación (3), el déficit se entiende como la falta de horas para poder cumplir con la necesidad mínima de horas para cada asignatura y grado. La tabla 1 presenta las horas semanales de déficit por asignatura para el caso de docentes idóneos/as y de docentes con especialidad. Estas horas faltantes corresponden a la suma de todas las diferencias negativas de horas presentes en cada establecimiento y no consideran a aquellos que exhiben una diferencia positiva de horas docentes¹⁰. Además, se muestra la proporción de horas docentes faltantes respecto del total de horas que se debiesen impartir en el sistema según la necesidad teórica (para este estudio, se refiere respecto al mínimo requerido según los planes de estudio vigentes).

Estos resultados muestran que, en la asignatura de básica¹¹ (que agrupa las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia, Arte, Música, Educación Física, Educación Tecnológica, Religión e

¹⁰ La diferencia positiva puede ser por diversidad de razones, planes propios, definiciones específicas de los proyectos educativos de cada establecimiento, entre otras.

¹¹ Es importante tener en cuenta que las horas de déficit en educación básica abarcan todos los grados de ese nivel (de 1° a 8° básico) y agrupan las distintas asignaturas descritas. Lo anterior se debe tener en consideración al analizar la información en contraste con los resultados de las horas de déficit en educación media, ya que en este último caso se refiere exclusivamente a las horas específicas de cada asignatura, según la demanda establecida para los grados de educación media en los planes de estudio vigentes.

Inglés), faltan 49.972 horas idóneas correspondiente al 3,4% del total de horas requeridas para esta asignatura. Ahora bien, considerando el método de cálculo de docentes con especialidad, el déficit en horas asciende a 110.402, siendo la asignatura con mayor déficit en cantidad de horas, aunque, en términos porcentuales, corresponde al 7,6% de la necesidad.

Por otro lado, la asignatura que evidencia un mayor déficit proporcional a las horas que se necesitan cubrir es Educación Tecnológica en enseñanza media. En este caso, faltan 9.240 horas idóneas correspondiente al 49,2% del total de horas requeridas para esta asignatura, y considerando las horas docentes especialistas, el porcentaje sube considerablemente al 88,1%¹². Las asignaturas que le siguen en magnitud son Religión y Filosofía (agrupadas).

Al considerar todas las asignaturas, el déficit de horas idóneas a nivel nacional es de 123.789, lo que corresponde a un 6,2% de las horas requeridas según el plan de estudios vigente; mientras que, para el método de cálculo de docentes con especialidad, el déficit aumenta a 235.602 que corresponde al 11,7% de la necesidad teórica de horas docentes.

Tabla 1. Déficit de horas docentes por asignatura y método de cálculo, 2024

Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Diferencia en p.p.
	N°	%	N°	%	Especialidad - Idóneos/as
Básica	-49.972	3,4%	-110.402	7,6%	4,2
Lenguaje	-2.387	2,6%	-5.879	6,4%	3,8
Matemáticas	-3.705	3,7%	-13.148	13,1%	9,4
Ciencias	-7.658	9,4%	-16.822	20,6%	11,2
Historia	-2.555	4,2%	-5.037	8,2%	4,1
Inglés	-14.500	24,3%	-15.628	26,2%	1,9
Religión y Filosofía	-22.516	36,8%	-35.749	58,4%	21,6
Educación Tecnológica	-9.240	49,2%	-16.527	88,1%	38,8
Educación Artística y Música	-8.133	19,9%	-12.194	29,9%	10
Educación Física	-3.124	7,7%	-4.217	10,3%	2,7
Total	-123.789	6,2%	-235.602	11,7%	5,6

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

Nota: Los colores de las columnas ordenan los datos en forma descendente (colores más oscuros indican valores más altos).

*p.p. = Puntos porcentuales.

En la tabla 2 se presentan las horas semanales totales de déficit diferenciadas según la dependencia de cada establecimiento. Además, se observa que la mayor concentración de horas faltantes se da en los establecimientos de dependencia particular subvencionada, en los que el déficit es de 72.137 horas faltantes y que equivale a un 7,0% de la necesidad de docentes idóneos/as, y a un 13,5% de docentes especialistas. Por otro lado, si bien los establecimientos de corporaciones de administración delegada (CAD) presentan un déficit en horas para docentes idóneos/as menor que otras dependencias (5.835), en términos proporcionales reflejan un mayor déficit que corresponde al

¹² Esta situación se podría asociar a la grave disminución de la oferta de programas en pedagogía en educación tecnológica de la última década (ver <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/cada-vez-mas-tecnologia-pero-menos-docentes-grave-deficit-de-profesores-de-tecnologia-en-chile-en-plena-era-digital/2KQV7KXDZBDHOTN6NNS4WX6RM/>)

20,5% el total de horas requeridas en establecimientos de esa dependencia. Al considerar solo docentes especialistas, el déficit alcanza un 29,8%¹³.

Por otro lado, los establecimientos con menor porcentaje de déficit respecto a su necesidad teórica son los municipales con un 4,7% en horas idóneas y un 9,1% en horas de especialistas. Le siguen los establecimientos a cargo de servicios locales de educación pública (SLEP) con un déficit de un 5,4% en horas idóneas, y de un 9,7% en horas de especialistas.

Tabla 2. Déficit de horas docentes por dependencia y método de cálculo, 2024

Dependencia	Idóneos/as		Con especialidad		Diferencia en p.p.
	Horas	%	Horas	%	Con especialidad - idóneos/as
Municipal	-36.708	4,7%	-71.560	9,1%	4,4
Subvencionada	-72.137	7,0%	-139.150	13,5%	6,5
CAD	-5.835	20,5%	-8.466	29,8%	9,3
SLEP	-9.109	5,4%	-16.426	9,7%	4,3
Total	-123.789	6,2%	-235.602	11,7%	5,6

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

Nota: Los colores de las columnas ordenan los datos en forma descendente (colores más oscuros indican valores más altos).

La tabla 3 presenta el análisis de horas faltantes por región, expresadas como total y como porcentaje de la necesidad teórica, lo que permite ajustar por el tamaño de cada región y hacer una comparación relativa. Al utilizar la definición de idoneidad, las regiones con mayor déficit son: Atacama (10,0%), Los Lagos (8,7%), y Los Ríos (8,1%). Al considerar solo a docentes especialistas, las regiones con mayor porcentaje de déficit son similares, Atacama (18,7%), Los Lagos (15,5%) y Antofagasta (15,3%).

En el Anexo 6 se exhibe el déficit de horas docentes y su porcentaje respecto de la necesidad para cada región y asignatura, y a continuación se hace un análisis de las que presentan un mayor porcentaje de déficit desglosado por asignatura.

¹³ Para la interpretación de los resultados, tener en cuenta que la cantidad de establecimientos en esta dependencia es menor en comparación con otras, y que, además, suelen tener una matrícula más alta y una mayor cantidad de cursos por grado (mayor demanda de horas docentes), lo que se debe considerar dado que el análisis es particularmente sensible a estas características.

Tabla 3. Déficit de horas docentes por región y método de cálculo, 2024

Región	Idóneos/as		Con especialidad		Diferencia en p.p.
	Horas	%	Horas	%	Con especialidad - idóneos/as
Arica y Parinacota	-1.046	3,7%	-2.025	7,2%	3,5
Tarapacá	-2.593	5,9%	-6.614	14,9%	9,1
Antofagasta	-4.041	6,1%	-10.114	15,3%	9,2
Atacama	-3.879	10%	-7.278	18,7%	8,7
Coquimbo	-6.638	6,5%	-13.455	13,2%	6,7
Valparaíso	-11.528	5,5%	-22.365	10,6%	5,2
Metropolitana	-40.273	6,4%	-72.834	11,6%	5,2
O'Higgins	-6.040	5,0%	-11.693	9,7%	4,7
Maule	-7.317	5,0%	-13.996	9,5%	4,5
Ñuble	-2.838	4,1%	-5.298	7,7%	3,6
Biobío	-8.377	4,5%	-18.709	10,0%	5,5
La Araucanía	-11.669	7,6%	-19.458	12,7%	5,1
Los Ríos	-4.937	8,1%	-8.697	14,2%	6,1
Los Lagos	-10.717	8,7%	-19.231	15,5%	6,9
Aysén	-700	4,3%	-1.547	9,5%	5,2
Magallanes	-1.195	6,5%	-2.285	12,5%	6
Total	-123.789	6,2%	-235.602	11,7%	5,6

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

Nota: Los colores de las columnas ordenan los datos en forma descendente (colores más oscuros indican valores más altos).

Al analizar en mayor detalle las regiones, Atacama presenta el mayor déficit proporcional de docentes idóneos/as a nivel nacional que alcanza un 10% respecto a la necesidad total (N=3.879 horas), lo cual está por sobre el nacional. En Educación Básica, el déficit en esta región asciende a un 7,8 %, también por encima del nacional. En educación media las asignaturas con mayores brechas son Filosofía y Religión (56,1 %), Educación Tecnológica (37,9 %), Inglés (19,0 %) y Educación Artística y Música (17,2 %). También la región de Los Lagos presenta un alto déficit con una cantidad total de horas equivalente a un 8,7% (N=10.717 horas). En básica alcanza un 7,1 % superando también al porcentaje nacional. En enseñanza media los mayores déficits se concentran en Educación Tecnológica (49,2 %), Filosofía y Religión (40,9 %) e Inglés (23,9 %). Por último, la tercera región con mayor déficit es Los Ríos con un déficit total de un 8,1 % (N=4.937 horas), con un 6,2 % en educación básica. En educación media las mayores brechas también se concentran en Educación Tecnológica (48,7 %), Filosofía y Religión (43,0%) e Inglés (23,9 %). Son las regiones de Arica y Parinacota, Ñuble y Aysén las que evidencian una menor cantidad de horas de déficit de docentes idóneos/as a nivel país (menor a 4,5%).

Al realizar el análisis de las horas de docentes especialistas, Atacama presenta el mayor déficit con un 18,7% (N=7.278 horas). En Educación Básica, la brecha alcanza el 12,9%, superando el porcentaje nacional. En educación media el déficit es superior al nacional en todas las asignaturas, excepto en Historia (6,9%, N=84 horas). Se destacan particularmente las asignaturas de Educación Tecnológica con un 95,0% de déficit (N=351 horas), y Religión y Filosofía con un 78,9% (N=960 horas). También

se advierten cifras preocupantes en Ciencias (38,8 %, N=627) y Matemática (38,3 %, N= 761). La región de Los Lagos registra un déficit total del 15,5% (N=19.231 horas). En Básica la brecha es del 12,8 % (N=11.889 horas), levemente inferior al nacional. En media el déficit más grave se concentra en Educación Tecnológica (93,3 %) y Religión y Filosofía (72,2 %). Por su parte, Antofagasta no presenta un déficit de docentes idóneos/as por sobre el nacional, sin embargo, al analizar solo especialistas, alcanza un 15,3% (N=10.114 horas). En educación básica el déficit es del 8,8% (N=4.009 horas). En enseñanza media destacan nuevamente las brechas en Educación Tecnológica (94,2 %) y Religión y Filosofía (75,3 %). También son las regiones de Arica y Parinacota, Ñuble y Aysén, además de Maule, las que muestran una menor cantidad de horas de déficit de docentes especialistas a nivel país (menor a 9,5%).

Por último, se calculó la diferencia entre el déficit de horas de docentes idóneos/as y el déficit de horas docentes especialistas, con el objetivo de identificar la cantidad de horas que, si bien están cubiertas por docentes habilitados/as para ejercer, no contarían con la especialidad disciplinar correspondiente.

Las mayores diferencias se observan en la región de Antofagasta, con una brecha de 9,2 puntos porcentuales (entre las horas de déficit de docentes idóneos/as respecto a las horas de docentes especialistas), que se acentúa en asignaturas como Educación Tecnológica, con una diferencia que alcanza 62,2 p.p. (comparando un 32% de déficit de horas idóneas a un 94,2 % de horas de especialistas), seguida de Filosofía y Religión con 42,8 p.p. En segundo lugar, el total de horas de déficit de la región de Tarapacá presenta una diferencia de 9,1 p.p., que se amplía en Educación Tecnológica (51,8 p.p.), Filosofía y Religión (38,4 p.p.) y Matemáticas (31,6 p.p.). Por último, la tercera mayor brecha se registra en Atacama con 8,7 p.p. de diferencia, especialmente en Educación Tecnológica (57,1 p.p.), Matemáticas (32,7 p.p.), Ciencias (25,6 p.p.) y Filosofía y Religión (22,8 p.p.). Este análisis sugiere que, en la zona norte del país, pareciera ser que existe una mayor dificultad para contar con docentes especialistas que cubran las horas del plan de estudios. Son las regiones de Arica y Parinacota, Ñuble, Maule y O'Higgins las que evidencian una menor diferencia en términos porcentuales respecto de las horas de déficit de docentes idóneos/as versus especialistas (menor a 5,0 p.p.).

b. Déficit de horas docentes a nivel de establecimiento

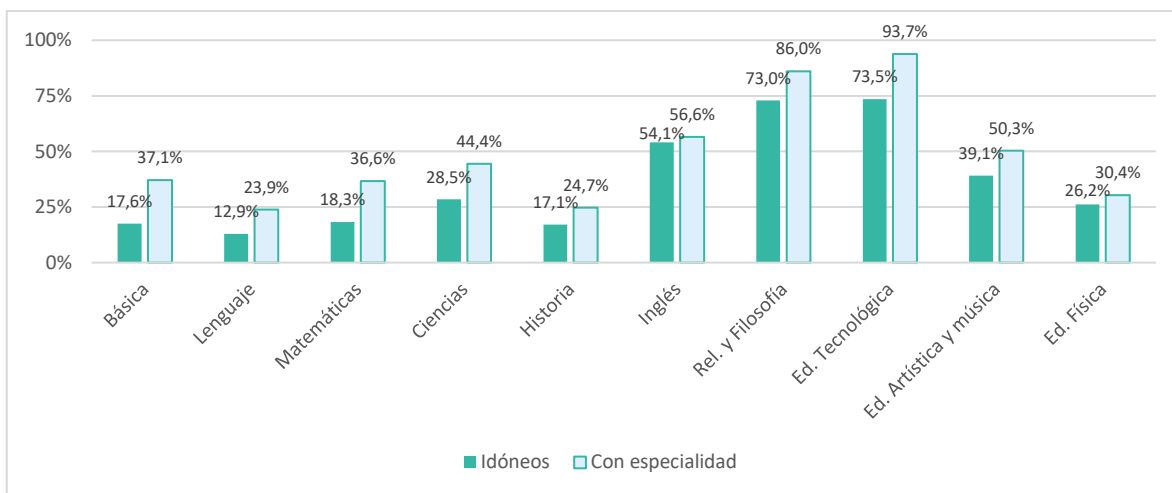
La metodología utilizada en este estudio permite identificar, a partir de datos administrativos, la proporción de establecimientos que presenta déficit de horas docentes idóneas o con especialidad en cada una de las asignaturas estudiadas, así como también por región.

b.1) Déficit de horas docentes a nivel de establecimiento por asignatura

El gráfico 1 da cuenta que, del total de establecimientos que presentan al menos 1 hora de déficit para la asignatura de básica, un 17,6% (N=1.294) se encuentra en situación de déficit de horas docentes idóneas y un 37,1% (N=2.734) presenta déficit de horas docentes especialistas. Para el caso de enseñanza media, las asignaturas más críticas, es decir, con mayor proporción de establecimientos

con déficit de horas idóneas corresponden a Religión y Filosofía con un 73,0% (N=1.909), y Educación Tecnológica con un 73,5% (N=1.924). Al considerar el déficit según horas especialistas, las asignaturas de Religión y Filosofía, y Educación Tecnológica aumentan al 86,0% y al 93,7% de establecimientos respectivamente.

Gráfico 1. Porcentaje de establecimientos con déficit de horas docentes por asignatura y método de cálculo, 2024



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

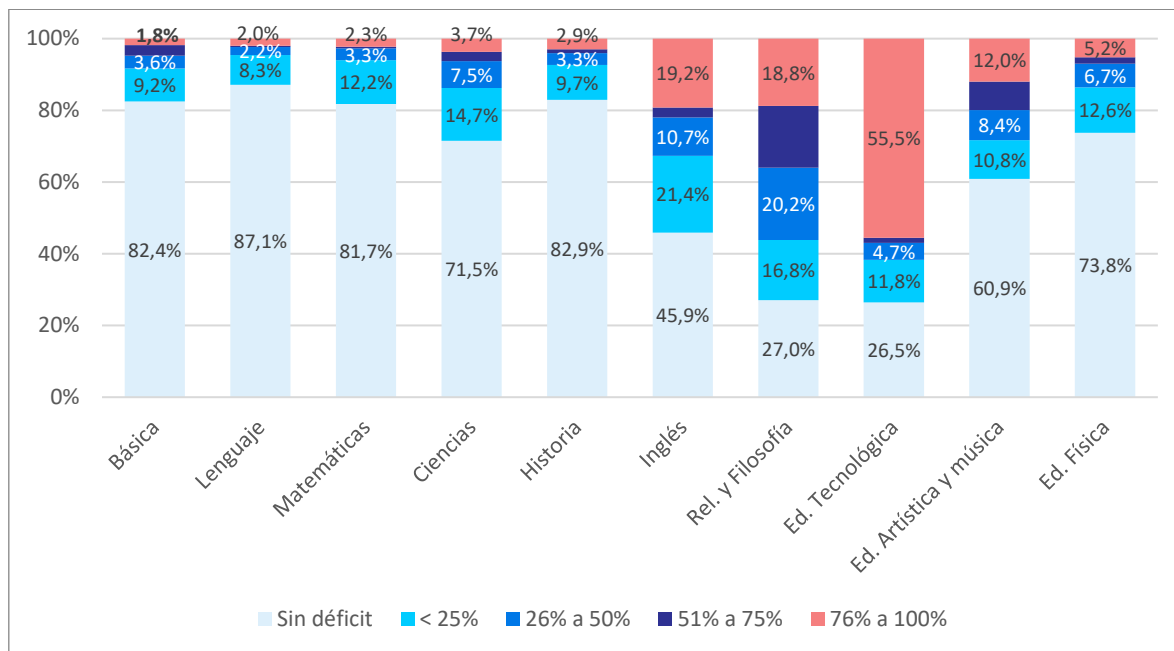
No obstante, la magnitud del déficit de horas docente varía entre establecimientos, por lo que es importante diferenciarlos según el nivel de déficit que presentan para las distintas asignaturas analizadas. Los gráficos 2 y 3 muestran la distribución de estos establecimientos según la cantidad de horas faltantes, expresada como porcentaje del total de la necesidad de horas y según el cálculo de docentes idóneos/as y especialistas. Para ello, se compararon las horas exigidas por el plan de estudios para cada asignatura con las horas de déficit, identificando la cantidad de establecimientos cuyo déficit es menor al 25%, sobre 25% y menor al 50%, sobre 50% y menor al 75% y sobre 75%. En el Anexo 4 se muestran las horas semanales mínimas requeridas por asignatura, con el propósito de proporcionar mayor claridad sobre las magnitudes analizadas.

En el gráfico 2, basado en el cálculo con docentes idóneos/as, se observa que de los 7.370 establecimientos que imparten enseñanza básica que forman parte del estudio, solamente el 1,8% se encuentra en una situación extremadamente crítica, de tener un déficit mayor al 75% requerido. Por otro lado, el 9,2% de los establecimientos presenta un déficit menor al 25% de las horas requeridas. Los valores centrales (26% a 50% y 51% a 75%) registran un 3,6% y un 2,9% respectivamente.

En el caso de enseñanza media, como se había mencionado, la asignatura que evidencia una mayor cantidad de establecimientos con déficit de horas es Educación Tecnológica, y al estudiar con mayor detalle la distribución por rango de porcentaje de las horas faltantes por establecimiento, lo que se observa es que la mayoría de estos establecimientos (aproximadamente un 56%) tiene un déficit que supera el 75% de las horas requeridas (N=1.453). Por otro lado, la asignatura agrupada de Religión y

Filosofía, que también refleja un número elevado de establecimientos con déficit, muestra una distribución más similar entre los distintos tramos de porcentaje de horas faltantes (en torno al 20%).

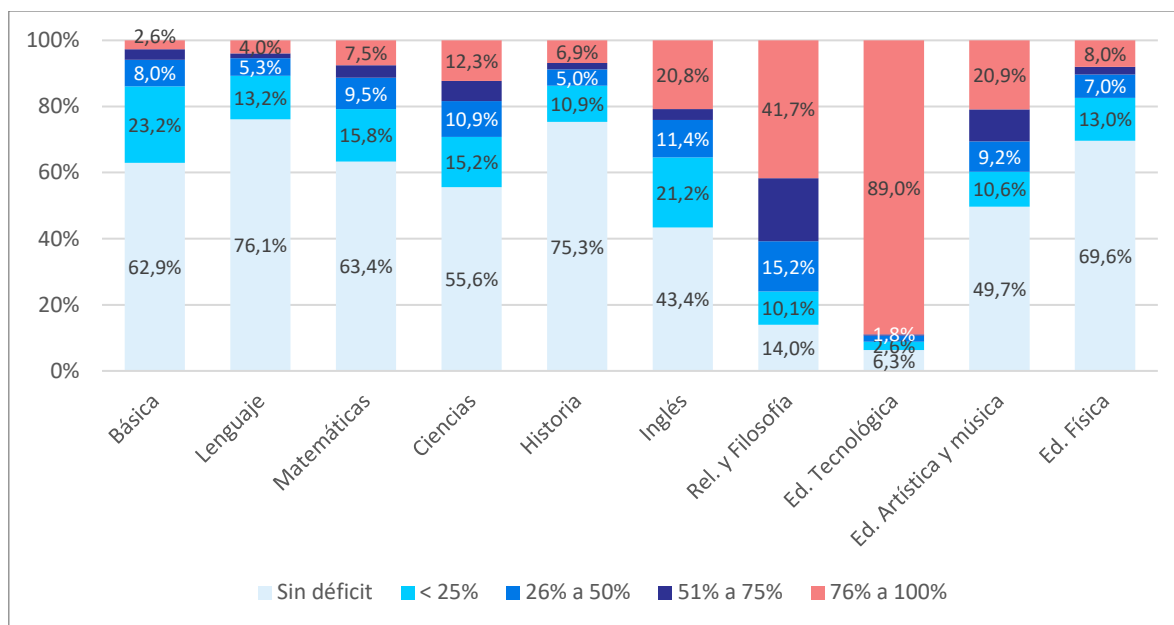
Gráfico 2. Distribución de establecimientos con déficit según el rango de porcentaje de horas docentes idóneas faltantes respecto al plan de estudios, 2024



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

Luego, el gráfico 3, que realiza el mismo ejercicio basándose únicamente en docentes especialistas, muestra un aumento de los establecimientos con déficit en las asignaturas de enseñanza básica, lo que se explica principalmente por un aumento de establecimientos cuyo déficit de horas no supera el 25% de las horas requeridas por sus estudiantes de enseñanza básica (aproximadamente del 9,2% al 23,2%, lo que equivale un cambio de 678 a 1.708 establecimientos). Por otro lado, en enseñanza media la situación de Educación Tecnológica se vuelve aún más crítica, dado que el 89,0% tiene un déficit mayor al 75% requerido para impartir esa asignatura. Esta situación se replica para Religión y Filosofía, ya que también aumentan los establecimientos que están en el rango con un déficit mayor al 75%, lo que equivale aproximadamente al 42% de establecimientos que imparten educación media y son parte del estudio.

Gráfico 3. Distribución de establecimientos con déficit según el rango de porcentaje de horas docentes especialistas faltantes respecto al plan de estudios, 2024



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

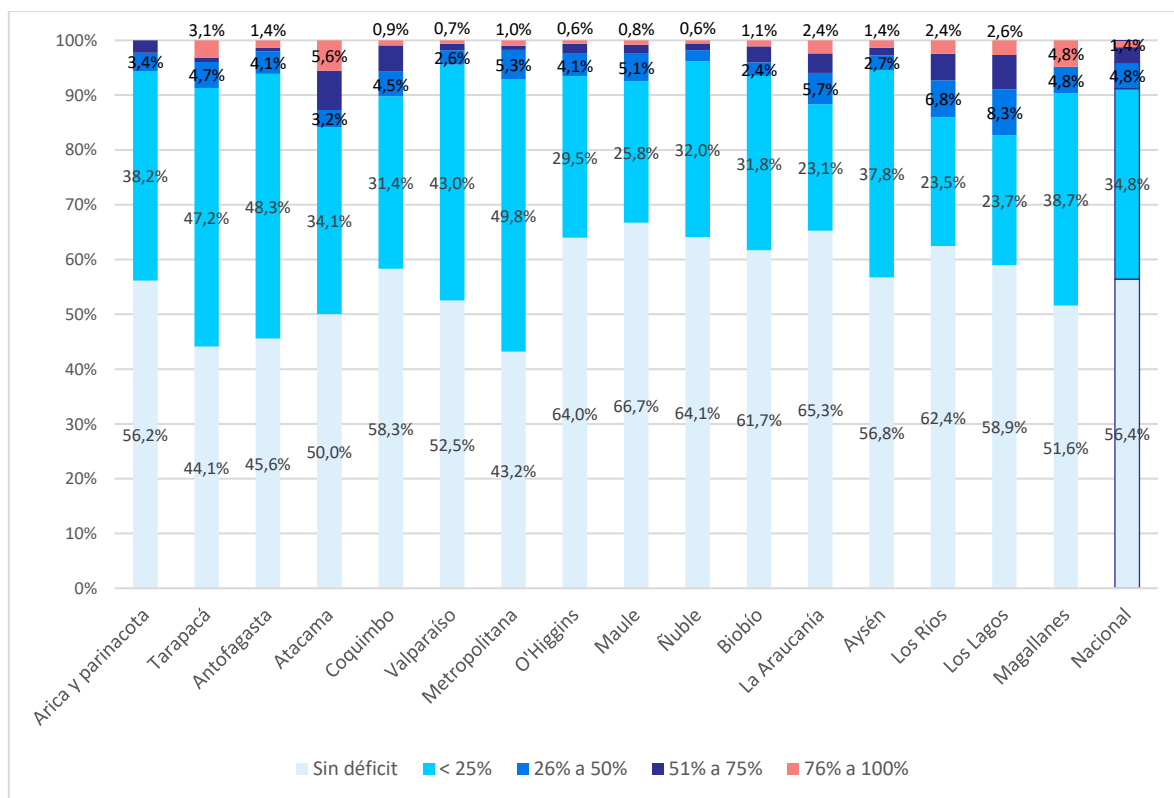
b.2) Déficit de horas docentes a nivel de establecimiento por región

Otro aspecto relevante de analizar corresponde a la distribución regional de establecimientos con déficit de **horas docentes idóneas**, según las categorías de magnitud de déficit presentadas en el apartado anterior. Para este análisis, se agrupó la cantidad total de horas de déficit (considerando todas las asignaturas) por establecimiento, y se sumaron las horas de déficit identificadas independiente de la asignatura específica por lo que la falta de horas presentada en el Gráfico 4 puede corresponder a una o más asignaturas. Posteriormente, se evaluó la distribución del total de horas de déficit según tramos, considerando la magnitud de déficit de cada establecimiento.

El Gráfico 4 muestra que, a nivel nacional (última barra del gráfico), el 56,4% de los establecimientos escolares no presenta déficit de horas docentes idóneas, mientras que un 34,8% muestra un déficit menor al 25% del total de horas requeridas por el plan de estudio, y el 8,8% restante enfrenta un déficit superior a ese umbral. Por su parte, en lo que refiere a brechas de mayor magnitud, se observa que el 1,4% de los establecimientos a nivel nacional cuenta con un déficit superior al 75% de las horas requeridas.

Al analizar por región, se observa que aquellas que tienen mayor proporción de establecimientos con un déficit mayor al 25% de horas docentes idóneas requeridas, corresponden a Los Lagos (17,4%), Atacama (15,9%) y Los Ríos, (14,1%).

Gráfico 4. Distribución de establecimientos con déficit según el rango de porcentaje de horas docentes idóneas faltantes respecto al plan de estudios según región, 2024



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC

A partir de este análisis, se observa que la problemática del déficit docente se manifiesta de manera diversa según el establecimiento, y que la proporción de establecimientos con déficit —en sus distintas magnitudes— también varía entre regiones. Para ejemplificar esto último, a continuación, se presenta un análisis del déficit de horas idóneas, en cuatro territorios de las zonas del país; norte (Antofagasta), centro (Valparaíso), centro sur (Los Lagos) y sur austral (Magallanes) Para acceder al detalle de este análisis, referir al Anexo 7.

Como se observa en el gráfico 4, la región de **Antofagasta** presenta un 45,6% de establecimientos sin déficit de horas docentes idóneas, un 48,3% con un déficit menor al 25% y un 6,1% con un déficit superior al 25%, cifra inferior al nacional (8,8%). Al desagregar por asignatura (ver detalle en Gráfico 9 en Anexo 7), la tendencia regional es similar a la distribución nacional (Gráfico 2), destacando Educación Tecnológica, donde el 50,0% de los establecimientos presenta una brecha superior al 25%, y en el caso de las asignaturas agrupadas de Religión y Filosofía, un 49,3% de los establecimientos están en ese mismo rango de déficit. No obstante, se observan algunas diferencias relevantes: en Ciencias, la proporción de establecimientos con brechas superiores al 25% es mayor que la nacional (región: 21,1%; nacional: 13,8%), mientras que en Educación Básica la cifra es menor (región: 4,6%; nacional: 8,4%)

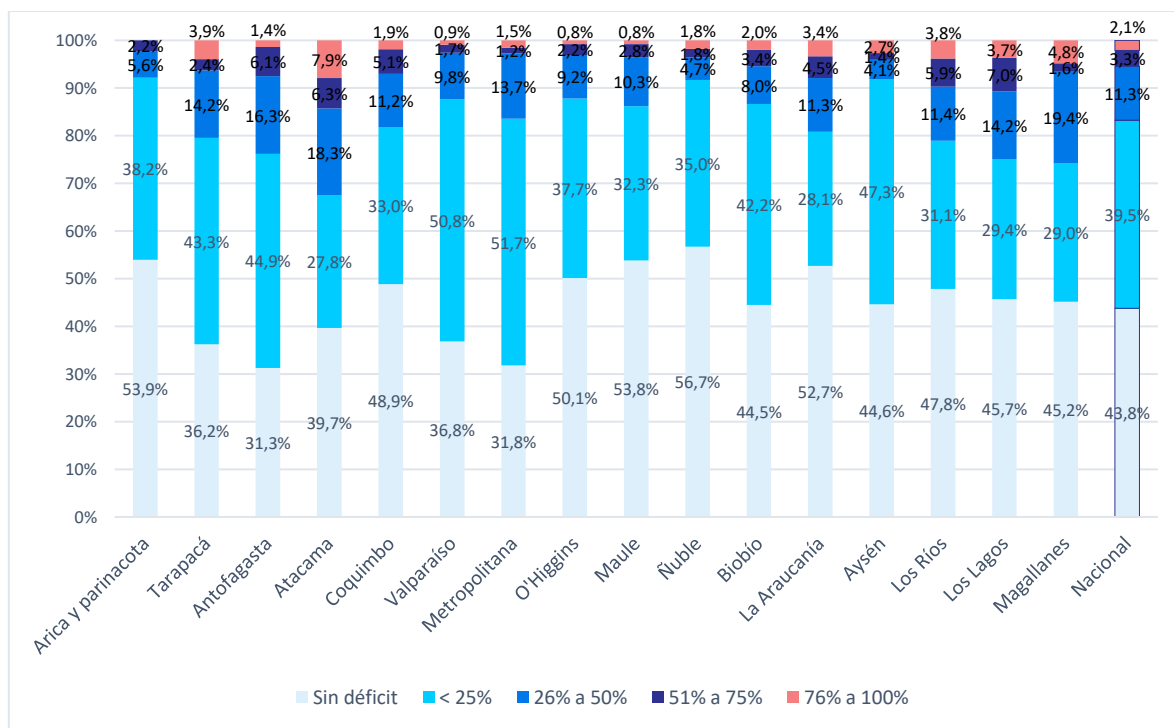
Luego, al analizar la región de **Valparaíso** (ver gráfico 4), se observa que presenta un 52,5% de establecimientos sin déficit de horas docentes idóneas, un 43,0% con un déficit menor al 25% y un 4,4% con un déficit superior al 25%, una proporción inferior al nacional. Cuando se estudia el detalle por región y asignatura el porcentaje de establecimientos con un déficit mayor a 25% es levemente menor en todas las asignaturas. Sin embargo, hay una diferencia más pronunciada en las asignaturas de Religión y Filosofía (región: 50,3%; nacional: 56,2%), Educación artística y Música (región: 23,8%; nacional: 28,3%) y Educación Tecnológica (región: 57,4%; nacional: 61,7%) (ver Gráfico 10, en Anexo 7).

La región de **Los Lagos** es uno de los casos que presenta mayores niveles de déficit. Si bien un 58,9% de los establecimientos no presenta déficit de horas docentes idóneas y un 23,7% tiene un déficit menor al 25%, un 17,4% enfrenta un déficit superior al 25%, casi el doble del nacional (ver gráfico 4). En términos de asignaturas, la tendencia regional es similar a la del país en cuanto a qué áreas presentan mayores brechas (ver Gráfico 11, en Anexo 7). Sin embargo, Los Lagos concentra un mayor número de establecimientos con brechas superiores al 25% en la mayoría de las asignaturas. Destacan los casos de Educación Básica, donde un 17,3% de los establecimientos presenta este nivel de déficit, frente al 8,4% a nivel nacional; Religión y Filosofía (región: 63,6%; nacional: 56,2%) y Educación Física (región: 19,2%; nacional: 13,6%).

Por último, en el gráfico 4 se observa que en la región de **Magallanes** presenta un 51,6% de establecimientos sin déficit de horas docentes idóneas, un 38,7% con un déficit menor al 25% y un 9,7% con un déficit superior a ese umbral, alineándose con la cifra nacional. Al revisar por asignatura, en la mayoría se presenta una mayor proporción de establecimientos sin déficit en comparación con el déficit país (cifras nacionales por asignatura en Gráfico 2), pero en Educación Media, las asignaturas de Lenguaje (11,5% en la región vs. 4,6% a nivel nacional), Ciencias (23,1% vs. 13,8%) e inglés (34,6% vs. 32,7%) presentan una mayor proporción de establecimientos con brechas superiores al 25%, lo que sugiere desafíos específicos en estas áreas para esa región (ver detalle en Gráfico 12 en Anexo 7).

El Gráfico 5, presenta el análisis de la distribución de establecimientos con déficit de horas docentes por región para **docentes especialistas**, agrupando la cantidad total de horas de déficit (considerando todas las asignaturas) en relación con las requeridas en base al plan de estudios mínimo por establecimiento. Se observa que, a nivel nacional, el porcentaje de establecimientos que no presentan déficit es de un 43,8%, y, en cambio, hay más establecimientos (un 16,8% versus el 8,8% de establecimientos con déficit de horas de docentes idóneos), que presentan un déficit mayor al 25% de las horas especialistas requeridas según el plan de estudios. Por su parte, las regiones que presentan un mayor porcentaje de establecimientos con déficit, es decir por sobre el 25% del total de las horas especialistas requeridas, corresponden a Atacama (32,5%), Magallanes (25,8%), Los Lagos (24,9%) y Antofagasta (23,8%).

Gráfico 5. Distribución de establecimientos con déficit según el rango de porcentaje de horas docentes especialistas faltantes respecto al plan de estudios según región, 2024



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC

c. Déficit de horas docentes según zona geográfica

A continuación, se presenta un análisis diferenciado entre zonas rurales y urbanas. La tabla 4 muestra el déficit de docentes según la ubicación geográfica de los establecimientos si es en zona urbana o rural y la metodología aplicada. Los resultados indican que los establecimientos ubicados en zonas rurales tienen un mayor déficit proporcional a su necesidad total de horas aula, alcanzando un déficit del 8,3% del total de horas requeridas para docentes idóneos/as y del 13,2% considerando solo especialistas, lo que está 2,5 y 1,7 puntos porcentuales por sobre las zonas urbanas respectivamente.

Tabla 4. Déficit de horas docentes por zona y método de cálculo, 2024

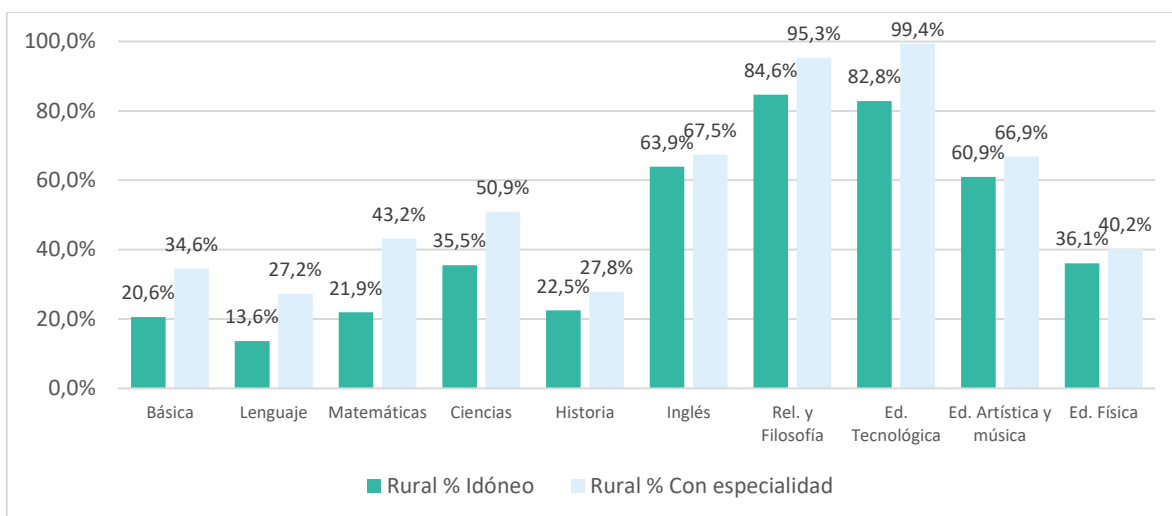
Zona geográfica	Idóneos/as		Con especialidad		Diferencia en p.p. Con especialidad - idóneos/as
	N°	%	N°	%	
Urbana	-98.372	5,8%	-195.451	11,5%	5,7
Rural	-25.418	8,3%	-40.151	13,2%	4,8
Total	-123.789	6,2%	-235.602	11,7%	5,6

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

En el Gráfico 6 y 7 se presenta el porcentaje de establecimientos con al menos una hora de déficit por asignatura para cada zona, urbana y rural, y método de cálculo. En el caso del Gráfico 6, al

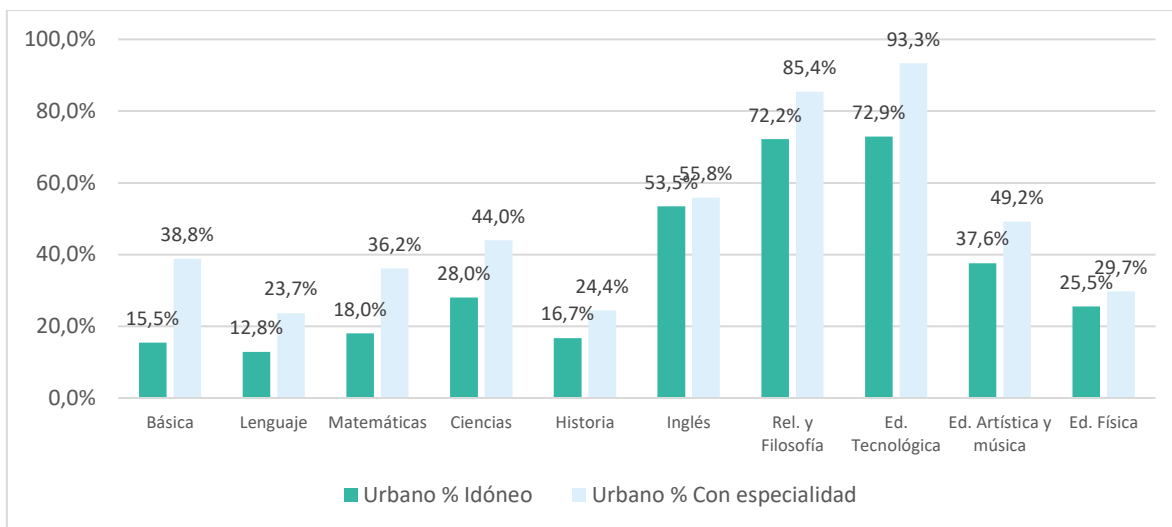
contrastarlo con el gráfico 1 referente al análisis nacional, se puede notar que en las zonas rurales el déficit porcentual es mayor en todas las asignaturas. A nivel nacional el porcentaje de establecimientos con déficit en enseñanza básica es del 17,6% (ver gráfico 1) considerando docentes idóneos/as, mientras que en las zonas rurales es del 20,6%. Al contemplar las horas de docentes especialistas, a nivel nacional el 37,1% de los establecimientos presentan déficit, mientras que en zonas rurales es el 34,6%. Las asignaturas de media muestran una tendencia similar, volviéndose aún más críticas las asignaturas de Educación Tecnológica (82,8% vs 73,5% de establecimientos que presentan al menos 1 hora de déficit de docentes idóneos, y 99,4% vs 93,7% en especialistas) y Religión y Filosofía (con 60,9% vs 39,1% y 66,9% vs 50,3% respectivamente).

Gráfico 6. Porcentaje de establecimientos con déficit de horas docentes para zona rural, por asignatura y método de cálculo, 2024



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

Gráfico 7. Porcentaje de establecimientos con déficit de horas docentes para zona urbana, por asignatura y método de cálculo, 2024



Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

7. Conclusión

El presente estudio es una aproximación para conocer el déficit de horas de docentes idóneos y especialistas en los establecimientos urbanos y rurales del país, siendo información clave para diseñar medidas que aborden la problemática a corto y mediano plazo. Además, a diferencia de estudios previos en esta materia (Medeiros et al., 2018; Montoya et al., 2010; Elige Educar, 2019, 2021), este análisis permitió realizar un cálculo más específico a asignatura de establecimientos escolares, lo que ofrece un panorama más cercano a la realidad del sistema educativo nacional.

Los resultados revelan que el déficit de horas docentes en todas las asignaturas analizadas representa un 6,2% de horas idóneas y 11,7% de horas especialistas del total requerido por el sistema observado, siendo las regiones Atacama, Los Lagos, Los Ríos, Araucanía las que se encuentran en una situación más crítica en déficit de horas idónea; y Atacama, Los Lagos, Antofagasta, Tarapacá en especialistas. Al desagregar por asignatura, se encontró que en enseñanza básica el déficit es de aproximadamente 49.972 horas idóneas y 110.402 horas especialistas, siendo así el grupo de asignaturas que requiere la mayor cantidad de horas para suplir el déficit. Porcentualmente, el déficit de horas idóneas y especialistas representa, un 3,4% y 7,6% del total de horas requeridas en la asignatura. Para educación media el porcentaje de déficit en las horas requeridas fluctúa entre un 2,0% (Lenguaje) y un 49,2% (Educación Tecnológica) en horas de docentes idóneos, y entre un 6,4% y un 88,1% en horas de docentes especialistas, respectivamente.

Por otra parte, al analizar características como la dependencia administrativa y la zona geográfica en que se ubican los establecimientos educacionales, se observa que los públicos (municipales y SLEP), así como aquellos ubicados en zonas urbanas, presentan menores niveles de déficit, tanto en horas de docentes idóneos como de especialistas. En contraste, los establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada, junto con aquellos ubicados en zonas rurales, son los que presentan mayores déficits en ambas metodologías de cálculo (idóneos y especialistas).

En cuanto al porcentaje de establecimientos con déficit, en enseñanza básica se observa que un 17,6% de los establecimientos presentan déficit de docentes idóneos, proporción que sube a 37,1% de los establecimientos si se considera solo a docentes especialistas. En enseñanza media, el análisis se realiza por asignatura-- y no por una asignatura general- lo que permite un estudio más desagregado observando que, en educación tecnológica, el 73,5% de los establecimientos tiene déficit de horas idóneas y el 93,7% de horas especialistas, seguido por religión y filosofía (73,0% y 86,0%), inglés (54,1% y 56,6%) y educación artística (39,1% y 50,3%), respectivamente.

Aunque estudios previos han abordado el déficit de profesores a asignatura regional, este documento complementa y actualiza esa información, permitiendo abordar el fenómeno desde una mirada más precisa y local a través del análisis por establecimientos. Se aporta entonces con órdenes de magnitud, focos de atención y distribución geográfica del déficit de horas docentes, además de distinguir entre horas de docentes idóneos y especialistas, información muy relevante para la política pública referida a la dotación docente. En relación con este último punto, se destaca que el déficit de horas docentes aumenta casi al doble, al comparar las horas de docentes idóneos con las de especialistas.

Este estudio evidencia que el sistema escolar enfrenta dificultades para cubrir las horas mínimas definidas por el plan de estudios vigente de manera óptima, lo que podría traducirse en una sobrecarga laboral para los docentes y en quienes administran los establecimientos. Por otro lado, el déficit de horas especialistas podría reflejar la falta de docentes formados en ciertas asignaturas y según las particularidades de cada territorio. El hecho de que este déficit se manifieste de manera diferenciada por asignatura, región, y zona subraya la importancia de comprender sus causas en los territorios particulares donde se expresa este fenómeno, también, desde los factores estructurales hasta las estrategias que emplean los establecimientos para abordar esta brecha (o los sostenedores o niveles intermedios desde un trabajo más articulado en red), o en contraste, qué estrategias toman los establecimientos que no presentan déficit de horas.

Esta comprensión del déficit se alinea con el enfoque empleado por investigaciones recientes (Sutcher et al., 2019; Edwards et al., 2023), que tal como se mencionó en la introducción, lo tratan como un fenómeno sistémico y multifactorial que debe abordarse con estrategias integrales. En este marco, resulta clave adoptar una perspectiva de trayectoria profesional docente que articule los esfuerzos desde la atracción a las carreras de pedagogía y la formación inicial, el acompañamiento y fortalecimiento de las condiciones pedagógicas durante la inserción laboral y el ejercicio profesional. Tal como plantea Feiman-Nemser (2001), el desarrollo profesional docente es un proceso continuo que comienza en la formación inicial y se prolonga a lo largo de toda la carrera, constituyéndose en un elemento fundamental para construir trayectorias sólidas y sostenibles en el tiempo.

A partir de lo anterior, surgen varios elementos clave para el fortalecimiento de la trayectoria profesional docente. Un primer elemento para abordar el déficit docente -respecto a formación inicial docente- es el fortalecimiento de los Programas de Atracción de Talento Pedagógico (PATP, anteriormente PAP), incorporados como requisito de admisión en la Ley 20.903. La literatura da cuenta que estas iniciativas podrían favorecer la motivación, retención y rendimiento de los/as estudiantes, así como el vínculo con el contexto local (Araya & Wong, 2013; Quiroz & Fernández, 2024; Schilling et al., 2019; Walker et al., 2020), sin embargo, su implementación aún presenta baja matrícula, en comparación a los ingresos regulares, y diversas dificultades (PNUD, 2023). Por ejemplo, Hormazábal et al. (2020) y Núñez et al. (2021) dan cuenta que, tanto en universidades privadas como públicas, persisten desafíos asociados al financiamiento institucional y a la ausencia de lineamientos ministeriales claros.

Otro elemento relevante en la formación inicial es la focalización de programas y matrícula en las prosecuciones de estudios durante los últimos ocho años (MINEDUC, 2024b). Según la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2023), estos programas pueden ser clave para reducir la escasez de docentes, al permitir que personas con títulos técnicos o profesionales accedan a una segunda titulación en pedagogía. No obstante, enfrentan desafíos importantes, como el desarrollo de competencias pedagógicas en la formación, y la integración efectiva de sus egresados al sistema escolar. El mismo estudio advierte debilidades en su implementación, tales como la baja especialización del cuerpo académico, perfiles de ingreso y egreso poco alineados con las necesidades territoriales, y escaso apoyo en las prácticas profesionales, especialmente considerando que estos estudiantes suelen tener menos tiempo de formación práctica que los programas regulares (CNA, 2023). Además, según datos del Centro de Estudios, la mayoría de las áreas en que se imparten

estos programas no siempre coinciden con las asignaturas que presentan mayor déficit de docentes (MINEDUC, 2024b).

Un tercer elemento se refiere al fortalecimiento del sistema de inducción y mentorías implementado por el CPEIP. Según la evaluación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, este componente alcanzó solo un 1 % de cobertura respecto de la población objetivo (PNUD, 2023). Este aspecto resulta especialmente relevante, ya que la mayor parte del abandono docente se concentra en quienes recién inician su ejercicio profesional (Ávalos & Valenzuela, 2016; CIAE, 2024; Elige Educar, 2022). Lo anterior se vincula directamente con un cuarto elemento: las condiciones laborales y el bienestar de los/as docentes en ejercicio. Según Gonzales et al. (2020), uno de los principales motivos del abandono docente en América Latina y el Caribe está relacionado con la sobrecarga laboral y las dificultades que enfrentan los/as nuevos docentes al integrarse a las dinámicas del aula, en contraste con los aspectos prácticos abordados en la formación inicial. A esto se suma el aumento de problemas vinculados a la salud mental, así como situaciones de violencia y convivencia en el aula tras la pandemia (ACHS, 2023; Bruna, 2021). Esta dimensión resulta crucial para volver más atractiva la profesión docente, ya que influye directamente en la valoración social del profesorado y en el estatus profesional que los/as docentes perciben respecto de su trabajo (Ávalos & Valenzuela, 2016; Calvo, 2019).

Para finalizar, estos resultados entregan una visión más compleja del déficit docente en comparación con estudios previos que fueron fundamentales para el desarrollo de esta metodología (Medeiros et al., 2018; Montoya et al., 2010; Elige Educar, 2019, 2021). Al analizar las horas requeridas según el plan de estudios en cada establecimiento, es posible identificar sus particularidades y entender mejor sus complejidades, ya que las necesidades varían entre uno y otro. Como se ha señalado, esta perspectiva confirma la importancia de analizar los datos a asignatura desagregado, especialmente desde un enfoque territorial —por zona y región—, con el fin de generar orientaciones pertinentes para el diseño de políticas públicas más efectivas y focalizadas. Otro aspecto clave fue visibilizar el déficit a asignatura de horas y de establecimientos escolares, lo que permitirá generar orientaciones para una mejor toma de decisiones a asignatura local, provincial y regional, tanto en la distribución del déficit de horas docentes como en la planificación de nuevas plazas docentes en los establecimientos de ser necesario.

Por último, es fundamental comprender que el déficit docente debe abordarse desde una perspectiva integral de la trayectoria profesional, entendiendo el trabajo docente como un proceso que enfrenta múltiples desafíos. Esto implica: atraer estudiantes a las carreras de pedagogía —especialmente en regiones, zonas y asignaturas con mayor déficit—; asegurar una formación inicial y continua acorde a las necesidades territoriales; fortalecer las prácticas pedagógicas durante la formación y los procesos de inducción al ejercicio profesional; promover una distribución equitativa de horas en el sistema, lo que incluye mejorar la toma de decisiones y generar nuevas vacantes donde se requiera; y desarrollar políticas que fortalezcan la retención de la dotación actual, incluyendo incentivos para el retorno de quienes han abandonado la profesión. Se requiere entonces avanzar en políticas integrales que mejoren las condiciones pedagógicas y laborales en el aula, no solo con el fin de dar respuesta a una necesidad del sistema escolar, sino también para contribuir a posicionar la profesión docente como una carrera atractiva y de alto estatus, con un rol central en la transformación social, y en el desarrollo de una sociedad más democrática y equitativa.

8. Referencias

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(1), 7-26.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Anderson, G. & Cohen, M. (2018). *The New Democratic Professional in Education: Confronting Markets, Metrics, and Managerialism*. New York: Teachers College Press.
- Araya J. & Wong T. (2016). *Programa de educadores líderes con vocación pedagógica temprana de la Universidad de Santiago de Chile. Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/94>
- Asociación Chilena de Seguridad [ACHS] (2023, 27 de marzo). Educación y Servicios de Salud: diagnóstico e intervenciones psicosociales.
- Ávalos, B. (2013a). ¿Héroes o villanos? *La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2013b). La profesión docente en la literatura internacional. Temas y marco conceptual. En B. Ávalos (Ed.), *¿Héroes o Villanos? La profesión Docente en Chile* (pp. 33-58). Editorial Universitaria.
- 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>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Mckinsey & Company*, 41, 1-48. <https://doi.org/10.6018/i/286211>
- Brandenburg, R., Larsen, E., Simpson, A., Sallis, R., & Tràn, D. (2024). 'I left the teaching profession... and this is what I am doing now': A national study of teacher attrition. *Australian Educational Researcher*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00697-1>
- Bruna, D., Villarroel, V., & Hojman, V. (2021). *Emociones y salud mental de los profesores en la educación remota en pandemia: Un estudio en el sistema escolar chileno*. Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME), Universidad del Desarrollo. Recuperado de <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Emociones-y-salud-mental-de-los-profesores-en-la-educacion-remota-en-pandemia.-1.pdf>
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, M., & Figueroa, C. (2019). *Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile* (Año 14, No. 116). Centro de Políticas Públicas UC. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/336210777_Desafios_y_tensiones_entre_las_nuevas_politicas_educativas_y_los_programas_de_formacion_inicial_de_profesores_en_Chile
- Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Políticas%20Docentes.pdf>

- Carrasco-Aguilar, C., Vergara, L., López, V., Verdejo, T., & Ortiz, S. (2025). Contradicciones y paradojas de las trayectorias docentes: Entre la evaluación con altas consecuencias y la cotidianidad escolar. En A. Falabella, M. Fernández, & M. Flórez (Eds.), *La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (pp. 303-326). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de https://ediciones.uahurtado.cl/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/la-evaluacion-en-la-mira-pp-vn6b3q.pdf
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2.633-2.679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2023). *Los programas de prosecución de estudios para la formación del profesorado: Un análisis muestral*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/Descarga.pdf>
- Craig, C. J., Hill-Jackson, V., & Kwok, A. (2023). Teacher Shortages: What are we short of? *Journal of Teacher Education*, 74(3), 209–213. <https://doi.org/10.1177/00224871231166244>
- Cross, M., & Ndofirepi, E. (2015). On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.851729>
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. Nueva York, NY: Routledge.
- Davis, R., Holliman, A., Burrows, M., Waldeck, D., & Holliman, D. (2024). Exploring primary school teacher perspectives on adaptability and its links with classroom management and psychological wellbeing: A qualitative inquiry. *Qualitative Report*, 29(2), 422-434. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6208>
- Edwards, D. S., Kraft, M. A., Christian, A., & Candelaria, C. A. (2023). *Teacher Shortages: A Framework for Understanding and Predicting Vacancies* (EdWorkingPaper No. 22-684). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/8t5b-2302>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* (IDB Publications No. 8953). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Elige Educar. (2019). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/analisis-y-proyeccion-de-dotacion-docente-en-chile/>
- Elige Educar. (2020). *Análisis y proyección de la dotación docente en contextos rurales*. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/analisis-y-proyeccion-de-la-dotacion-docente-en-chile-2020/>
- Elige Educar. (2021). *Análisis y proyecciones de la dotación docente en Chile* [Presentación de PowerPoint]. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/notas-sobre-nuestros-estudios/estudio-proyecta-que-podrian-faltar-mas-de-26-mil-docentes-idoneos-para-2025/>

- Elige Educar. (2022). *Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente*. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/11/retencioxxn-rotacioxxn-salidas-de-aula-y-reincorporacioxxn-docente.pdf>
- Elige Educar. (2025). *Hacia la retención efectiva (II): ¿Por qué docentes y educadoras de párvulo noveles deciden permanecer o salir del aula en Chile?* Recuperado de <https://eligeeducar.cl/investigaciones-realizadas/hacia-la-retencion-efectiva/>
- Fernández, M. , Fernández, L., Díaz, M., & Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.9>
- Fernández, M., Silva-Peña, I., & Peña-Sandoval, C. (2025). Formación inicial docente para la justicia social: Desafíos en tiempos de rendición de cuentas. En A. Falabella, M. Fernández, & M. Flórez (Eds.), *La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (pp. 245-270). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de https://ediciones.uahurtado.cl/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/la-evaluacion-en-la-mira-pp-vn6b3q.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Flores, M. , & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883>
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 15-27.
- Goldhaber, D. , & Brewer, D. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145. <https://doi.org/10.2307/1164392>
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. , & Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: Revisión de la literatura. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Gore, J., Barron, R. , Holmes, K., & Smith, M. (2016). Who says we are not attracting the best and brightest? Teacher selection and the aspirations of Australian school students. *Australian Educational Researcher*, 43(5), 527-549. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0221-8>
- Guerrero, P., Silva, L., Ramos, M., Muñoz, O., & Salinas, J. (2025). Consecuencias sociopsíquicas de la evaluación neoliberal-managerial. En A. Falabella, M. Fernández, & M. Flórez (Eds.), *La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (pp. 327-354). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de https://ediciones.uahurtado.cl/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/la-evaluacion-en-la-mira-pp-vn6b3q.pdf
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

- Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 132, Article 104208. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208>
- Hormazábal N., Abricot, N., Oyarzo, K., Alvarado, M., & Bravo, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral* (25), 93-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>
- Horsford, S., Scott, J., & Anderson, G. (2019). *The Politics of Education Policy in an Era of Inequality: Possibilities for Democratic Schooling*. New York, NY: Routledge.
- Ingersoll, R., May, H., & Collins, G. (2019). Recruitment, employment, retention, and the minority teacher shortage. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 37. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3714>
- Ingersoll, R., & Tran, H. (2023). The rural teacher shortage. *Phi Delta Kappan*, 105(3), 36-41. <https://doi.org/10.1177/00317217231212008>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE UNESCO). (s.f.). *Docentes. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/docentes>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Ley N° 20.370. (2009, 12 de septiembre). Establece la Ley General de Educación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile – LeyChile*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Mazurkiewicz, C., Szymanski, M., & Riordan, D. (2024). Nonreactivity and intentionally being well: Preservice teacher wisdom from the field. *International Journal of Learning in Higher Education*, 31(1), 1-23. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v31i01/1-23>
- McPherson, A., Lampert, J., & Burnett, B. (2024). A summary of initiatives to address teacher shortages in hard-to-staff schools in the Anglosphere. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2323936>
- Medeiros, M., Gómez, C., Sánchez, M., & Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 50-95. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.479>
- Ministerio de Educación [MINEDUC], Centro de Estudios. (2024a). Escasez de profesores y profesoras como fenómeno multifactorial. *Apuntes 48*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/20243>
- MINEDUC Centro de Estudios (2024b). Análisis de la matrícula y de los programas de pedagogía en Chile, 2017-2024. Evidencias 67. Santiago, Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21439>

- MINEDUC (2024c). *Plan Nacional Docente*. Recuperado de https://plannacionaldocente.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/136/2025/01/Plan_Nacional_Docente.pdf
- MINEDUC (2021). *Marco para la Buena Enseñanza: Estándares de la profesión docente* (1.ª ed.). Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Montoya, A. , & Blackburn , S. (2010). *Estudio de oferta y demanda de docentes en Chile: Proyección 2010–2018* [Informe final]. CPEIP, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18186>
- Neugebauer, M. (2015). Who chooses teaching under different labor market conditions? Evidence from West Germany, 1980-2009. *Teaching and Teacher Education*, 45, 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.004>
- Ng, P. , Lim, K. , Low, E. , & Hui, C. (2018). Provision of early field experiences for teacher candidates in Singapore and how it can contribute to teacher resilience and retention. *Teacher Development*, 22(5), 632-650. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1484388>
- Núñez, K., Villena, N., Villegas, C., López, M., & Castillo-Paredes, A. (2022). Programs of access to pedagogy: Diagnostic of its design in Chilean private universities. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(4), 347-362. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12040026>
- Observatorio Formación Docente [OFD]. (2024). *Abandono docente en el sistema educativo chileno 2015–2024* (Informe N° 12). Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Recuperado de <https://ciae.uchile.cl/noticia/abandono-docente-en-la-educacion-publica-llega-solo-a-4-anual-y-profesores-se-mantendrian-25-anos-en-ejercicio>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Pendola, A., Marshall, D. T., Pressley, T., & Trammell, D. L. (2023). Why teachers leave: It isn't what you think. *Phi Delta Kappan*, 105(1), 51–55. <https://doi.org/10.1177/00317217231197477>
- Porsch, R. & Whannell, R. (2019). *Out-of-Field Teaching Affecting Students and Learning: What Is Known and Unknown: International Perspectives on Teaching as a Non-specialist*. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_7.
- Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2023). Evaluación del sistema de apoyo formativo y del Sistema de reconocimiento y promoción de la Ley N° 20.903. Recuperado de

<https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-final-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903>

- Quiroz, J. P., & Fernández, M. (2025). Evaluation of a teacher pipeline program: Choosing teacher education based on self-confidence and support. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104842. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104842>
- Raczynski, D., y Román, M. (2016). Evaluación de la educación rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 7(3).
- Reimer, D., & Dorf, H. (2014). Teacher recruitment in context: Differences between Danish and Finnish beginning teacher education students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 659-677. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821088>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Förster, C., & Donoso, F. (2025). La evaluación nacional diagnóstica (END) en la formación inicial docente desde la perspectiva de los evaluados: Elementos para una revisión de la política. En A. Falabella, M. Fernández, & M. Flórez (Eds.), *La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (pp. 271-302). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de https://ediciones.uahurtado.cl/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/la-evaluacion-en-la-mira-pp-vn6b3q.pdf
- Schilling, C., Gajardo-Asbún, K., & Alaluf, L. (2019). Construcción de Intereses Vocacionales de Estudiantes que Participan de un Programa para Continuar Estudios de Pedagogía. *Formación universitaria*, 12(5), 91-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500091>
- See, B., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D., & Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(10), 1-45. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- UNESCO. (2023). *Replantear el personal docente en un mundo en transformación: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos*. <https://doi.org/10.54675/WIHC1394>
- UNESCO. (2025). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. UNESCO y Fundación SM. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>
- Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación, & Centro de Investigación para el Mejoramiento de los Aprendizajes (CIMA). (2025, abril). *¿Quién enseña tecnología? Los nudos críticos que comprometen el futuro digital* (M. Bravo & I. Fierro, Eds.). Recuperado de <https://educacion.udd.cl/cima/2025/05/19/estudio-udd-quien-ensena-tecnologia-en-chile-94-de-los-docentes-no-tienen-formacion-especializada/>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

- Walker-Janzen, W., González-García, G., & García, R. (2020). Características socioacadémicas de estudiantes en Chile postulados con talento escolar para la pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 46(1), e219434. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219434>
- Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14, 295-306. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>

9. Anexos

Anexo 1: Definiciones y consideraciones para la metodología

a) Docente idóneo/a (breve definición y uso en el documento)

Se entenderá por docente idóneo/a a quien cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda; a quien esté habilitado/a para ejercer la función docente según las normas legales vigentes; o a quien esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos ocho semestres de una universidad acreditada en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado/a a ejercer la docencia por un periodo máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua, y a la sola petición del o de la director/a del establecimiento (Ley N° 20.370, 2009).

Se considera como docente con especialidad a quien cumpla con la siguiente definición:

- i) en el nivel de enseñanza básica, a quienes posean el título de enseñanza básica o de enseñanza media e impartan clases de 5° a 8° básico;
- ii) en el nivel de enseñanza media, para ser considerados/as especialistas se requiere que posean el título de enseñanza media y la especialidad de la asignatura que impartan.

Para este estudio, se entiende por docente habilitado/a a quienes imparten clases en un nivel determinado, pero que no poseen la especialidad para dicho nivel y/o asignatura. Para ejemplificar esta situación, se presenta el siguiente escenario: un/a docente titulado/a de educación media que realiza clases en 2° básico corresponde a un/a docente idóneo/a habilitado/a. Mientras que un/a docente titulado/a en educación básica que imparte clases en el mismo nivel es un/a docente idóneo/a especialista.

Tabla 5. Criterios utilizados para definir idoneidad y especialidad docente según asignatura y grado

Nivel	Asignatura	Definición de idoneidad	Definición de especialidad
Básica (1° a 8°)	Transversales y nucleares	Docente que presenta horas aulas en asignaturas nucleares o transversales, y posee un tipo de contrato diferente a "Reemplazante".	Docente que presenta horas aulas en asignaturas nucleares o transversales, y que posee un tipo de contrato diferente a "Reemplazante". Debe poseer un título del tipo "Titulado en Educación Básica", "Titulado en Educación Parvularia y Básica" y "Titulado en Educación Básica y Media".
Básica (5° a 8°)	Transversales y nucleares	Se mantienen los parámetros descritos	Se mantienen los parámetros descritos en la primera fila de la presente tabla.

		en la primera fila de la presente tabla.	Se consideran también especialistas a docentes con el título de “Titulado en Educación Media”.
Media	Lenguaje Matemáticas Historia Religión y Filosofía	Se mantienen los parámetros descritos en la primera fila de la presente tabla.	Docente que presenta horas aulas en asignaturas nucleares o transversales, y que posee un tipo de contrato diferente a “Reemplazante”. Debe poseer un título acorde a la asignatura que imparte para Enseñanza Media.
	Ciencias	Se mantienen los parámetros descritos en la primera fila de la presente tabla.	Docente que presenta horas aulas en asignaturas nucleares o transversales, y que posee un tipo de contrato diferente a “Reemplazante”. Debe poseer un título del tipo “Titulado en Educación Media o Básica y Media en Física”, “Titulado en Educación Media o Básica y Media en Química” o “Titulado en Educación Media o Básica y Media en Biología”.
	Inglés	Se mantienen los parámetros descritos en la primera fila de la presente tabla.	Docente que presenta horas aulas en asignaturas nucleares o transversales, y que posee un tipo de contrato diferente a “Reemplazante”. Debe poseer un título del tipo “Titulado en Educación Media o Básica y Media en Inglés”, “Titulado en Educación Media en Otro idioma extranjero” o “Titulado en Educación Básica y Media en Intercultural Bilingüe”.

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

b) Disponibilidad de horas docentes

La disponibilidad de horas docentes corresponde a las horas de aula disponibles en la base de datos de cargo docente, las cuales son declaradas por los/as directores/as y sostenedores/as de los distintos establecimientos. Estas horas no están asociadas de forma exclusiva a docentes de aula, sino que también pueden ser impartidas por directores/as, jefes/as de UTP, entre otros.

Se entenderá entonces como disponibilidad de horas docentes idóneas, las horas de clases lectivas cronológicas semanales impartidas por aquellos/as docentes de aula que no se encuentren con una situación contractual de reemplazo, y que sean idóneos/as según la definición mencionada. Además, se considera tanto a quienes tienen una función principal o secundaria en el aula como a aquellos/as cuya función principal puede no ser “docente de aula” pero que imparten clases (ejemplo: director/a, profesor/a encargado/a, subdirector/a, planta directiva, jefe/a de UTP, inspector/a general, orientador/a, planta técnico-pedagógica, educador/a tradicional, otra función en el establecimiento u otra función fuera del establecimiento).

Para el nivel de enseñanza básica se elaboró una asignatura “básica” que agrupa las horas ofrecidas por los/as docentes de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia, Arte y Música, Educación Física, Educación Tecnológica, Religión e Inglés. Mientras que en enseñanza media se consideró por separado cada una de estas asignaturas. Para el caso de Ciencias se agruparon Física, Química y Biología en una asignatura general de Ciencias, dado que al elaborar la necesidad de horas no fue posible determinar la cantidad de horas mínimas establecidas en el plan de estudios para estas tres menciones, ya que los decretos utilizados para la construcción de la base del plan de estudios presentan la asignatura de Ciencias Naturales como una sola. El mismo procedimiento se realizó con las asignaturas de Religión y Filosofía, y con Educación Artística y Música.

c) Necesidad de horas docentes

Para el cálculo de la necesidad de horas docentes una consideración importante es que el plan de estudios solo reporta las horas mínimas de clase que deben impartirse semanalmente por asignatura para cada grado y jornada, por lo que estas horas demandadas por el establecimiento podrían diferir de la necesidad (demanda) real, en el caso que dicha escuela impartiera más horas en las asignaturas descritas (por ejemplo, si tiene definiciones o planes propios). Finalmente, las horas demandadas resultan de la multiplicación de la cantidad de cursos por grado y jornada, con la cantidad de horas estipuladas en el plan de estudios de cada asignatura por grado y jornada, a nivel de cada establecimiento.

Anexo 2: Criterio escalonado para cursos multigrado

Debido a la existencia de establecimientos multigrado que combinan cursos de dos o más grados, y considerando los planes de estudio establecidos en cada nivel, se estableció el siguiente criterio para asignar los planes de estudio a cada curso:

- Si un curso combina estudiantes de distintos grados, pero de un mismo ciclo, se asignó el plan de estudios asociado a ese ciclo en particular.
- Si un curso combina estudiantes de dos o más ciclos, se asignó el plan de estudio del ciclo que agrupa a más del 50% de estudiantes del curso.
- Finalmente, si ningún ciclo representa más del 50% del curso combinado, se asignó el plan de estudio del ciclo más alto presente en dicho curso.

Anexo 3: Distribución de horas de aula de los/as docentes

Al analizar la distribución de las horas en aula de los/as docentes por contrato (gráfico 6), la mayoría tiene jornadas sobre 25 horas en aula, pero existe un grupo importante con menos horas. Se evidencian dos grupos relevantes de docentes: quienes tienen de 30 a 32 horas de aula (con una densidad aproximada de 0,075), y el otro grupo que tiene de 38 a 40 horas en aula (con la misma densidad aproximada). Lo anterior evidencia una distribución altamente heterogénea, multimodal y

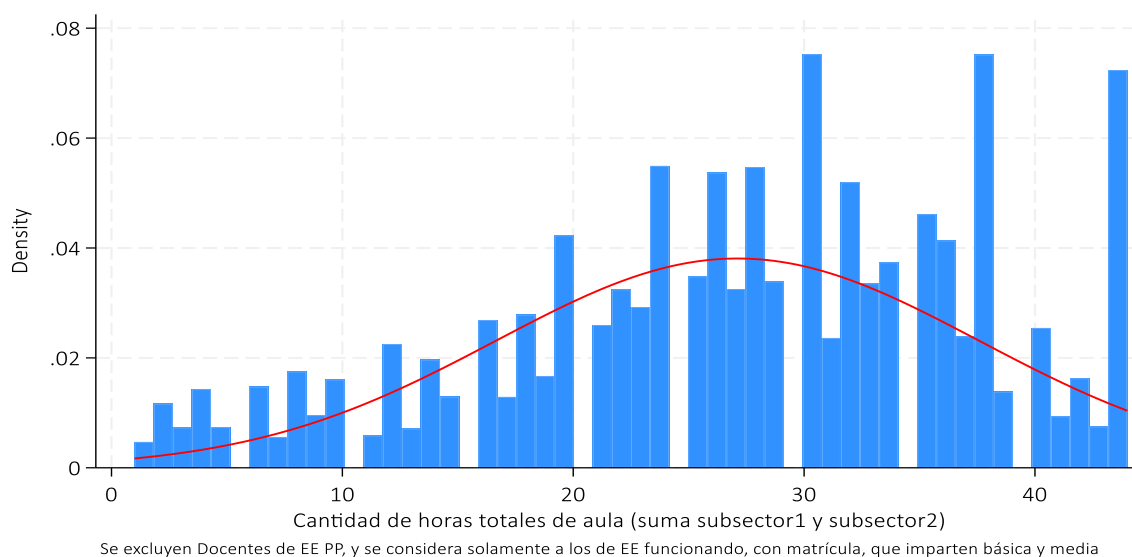
muy dispersa, en la que la media ni la mediana representan adecuadamente las jornadas “promedio” de los/as docentes.

También se evidencia que existe una gran cantidad de profesores/as con muy pocas horas en aula (1-10 horas), lo que implicaría que puede existir un importante número de docentes que trabaja por jornadas parciales o en múltiples establecimientos.

A partir de lo anterior, se evidencia la gran diversidad de horas que tienen en aula los/as profesores/as, por lo que es muy complejo realizar la conversión de horas en aula a cantidad de docentes; además, calcular un promedio de horas de aula (para la transformación) no sería representativo de la realidad, dada la distribución dispersa que tienen las cargas horarias de los/as docentes en el aula. El utilizar horas para el cálculo del déficit permite no solo tener un acercamiento más próximo y exacto a la realidad, sino que también permite una comparación directa con la necesidad curricular (dado que los planes de estudios se estructuran en horas para cada asignatura).

El presentar los datos en función del déficit por horas es más cercano a calcular la capacidad efectiva que necesita el sistema para cubrir la demanda según los planes de estudios vigentes (ya que un déficit de "10 profesores/as " puede ser muy diferente si son profesores/as de 2 horas respecto, a si tienen un contrato de 40 horas en el aula), por lo que no tomar en cuenta esa diferencia subestimaría o sobrestimaría el déficit real. También, por ejemplo, en el caso de los/as profesores/as que tienen menos de 10 horas en aula, contabilizarlos como “un/a profesor/a” podría distorsionar mucho el cálculo del déficit. Además, la dispersión de los datos y que las medidas de tendencia central (media y mediana) sean adecuadas para representar a los/as docentes, implica que el cálculo directo en horas evita tener los sesgos que podría haber si se utilizaran esas medidas para la transformación en jornadas docentes.

Gráfico 8: Distribución de horas de aula de los/as docentes, 2024



Fuente: Elaboración propia.

Notas: Se utiliza la base de cargo docente pública y se realizan los siguientes filtros: considera docentes de establecimientos funcionando, con matrícula y excluye a particulares pagados; además, solo se consideran a aquellos/as docentes que tienen horas de aula en los niveles de básica y media (de niños/as y jóvenes). Para calcular la cantidad de horas totales en aula por docente, se suman las horas de aula de los subsectores principales (subsector 1 y subsector 2).

Anexo 4: Distribución de horas de demanda (necesidad) por asignatura (con y sin "básica")

Se presentan dos gráficos de caja (bloxplot) con la demanda de horas por asignatura de los distintos establecimientos (gráficos 7 y 8); en el primer gráfico se incluye la asignatura de "básica" que tiene una necesidad de horas mucho mayor al resto de las asignaturas dado la agrupación que se hace en ese ciclo, a diferencia de las de educación media que se exhiben solas en el gráfico 2. Los gráficos de caja muestran la distribución respecto a los cuartiles (línea inferior, primer cuartil 25%, línea del medio, es la mediana con el 50%, y la línea superior tiene el 75%).

Sin incluir educación básica, son las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas las que tienen una mayor demanda, (con una mediana aprox. de 30 horas) pero, a su vez, tienen una alta variabilidad (esto podría ser por la dispersión de los establecimientos respecto a la cantidad de cursos). Lo mismo pasa con la asignatura de Ciencias (con una mediana aprox. de 25 horas).

Las asignaturas de menor demanda son Educación Tecnológica (con una mediana de 8 horas aprox. de demanda), Educación Artística y Música, y Educación Física (con una mediana de 15 horas. aprox. de demanda) que, además, presentan una menor variabilidad (en coherencia con la relación respecto a la gran diversidad en la cantidad de cursos por establecimientos).

Gráfico 9: Distribución de horas de demanda (necesidad) por establecimiento para cada asignatura

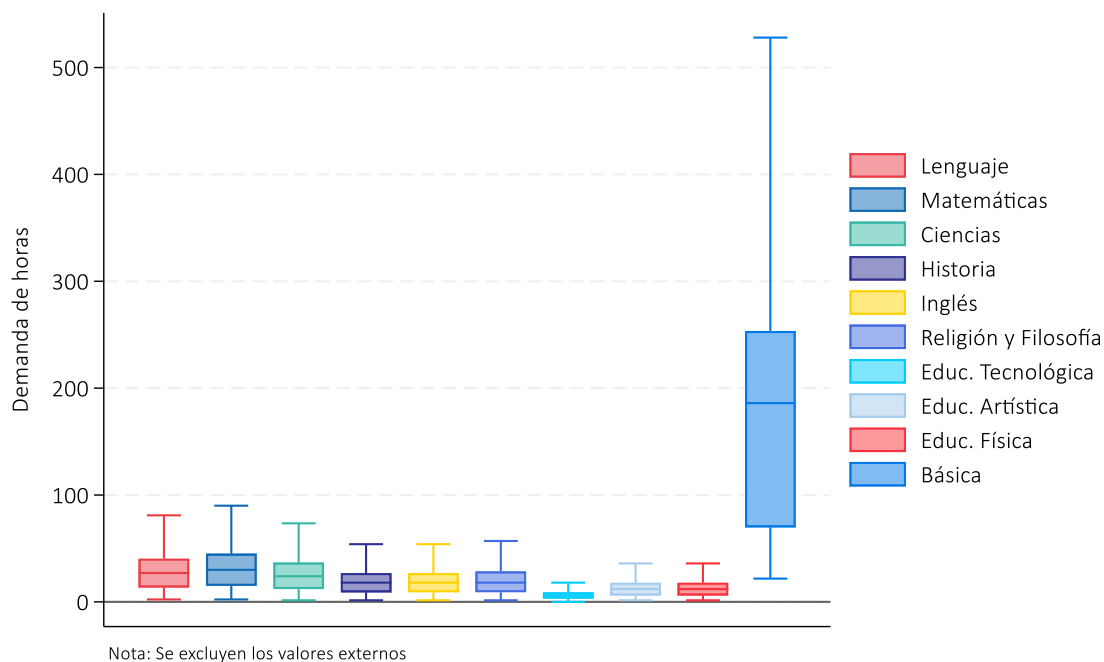
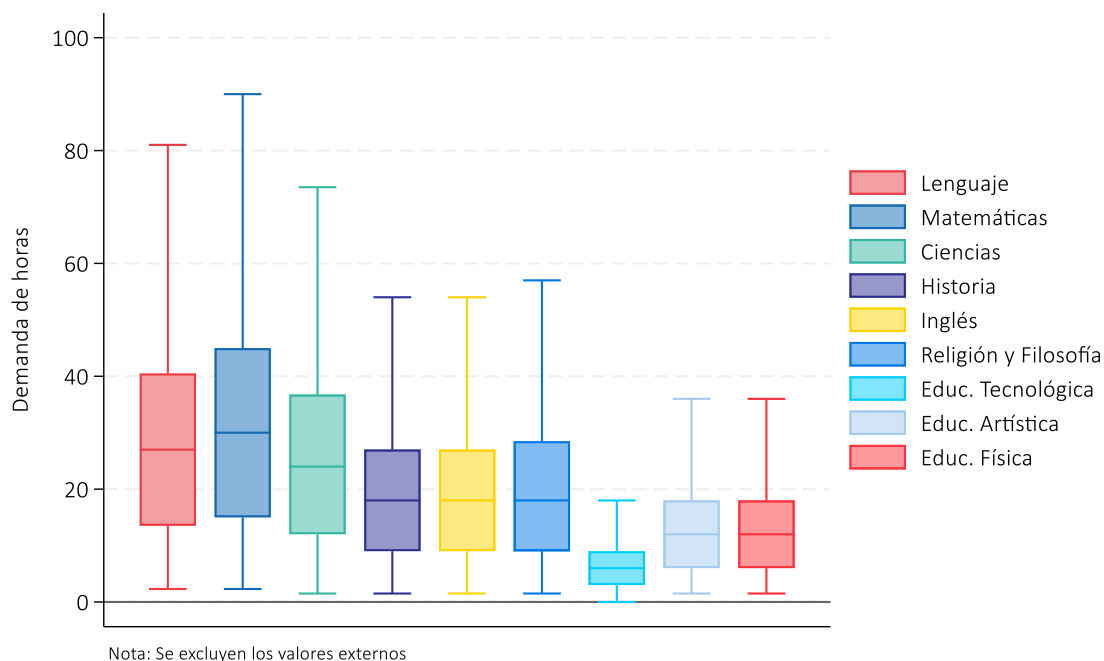


Gráfico 10: Distribución de horas de demanda (necesidad) por establecimiento para cada asignatura (sin la asignatura de "básica" agrupada)



Anexo 5: Síntesis de planes de estudio vigentes (horas cronológicas semanales)

Nivel	Jornada	Grado	Historia	Ciencias	Lenguaje	Matemáticas	Artes/ Música	Educación física	Tecnología	Religión/ Filosofía	Inglés	Básica general
Básica	Sin JEC	NB1	2,25	2,25	6	4,5	3	2,25	0,375	1,5	0	22,125
		NB2	2,25	2,25	6	4,5	3	2,25	0,375	1,5	0	22,125
		NB3	2,25	2,25	6	4,5	3	2,25	0,375	1,5	0	22,125
		NB4	2,25	2,25	6	4,5	3	2,25	0,375	1,5	0	22,125
		NB5	3	2,25	4,5	4,5	1,5	1,5	0,75	1,5	2,25	21,75
		NB6	3	2,25	4,5	4,5	1,5	1,5	0,75	1,5	2,25	21,75
		NB7	3	3	4,5	4,5	1,5	1,5	0,75	1,5	2,25	22,5
		NB8	3	3	4,5	4,5	1,5	1,5	0,75	1,5	2,25	22,5
	Con JEC	NB1	2,25	2,25	6	4,5	3	3	0,75	1,5	0	23,25
		NB2	2,25	2,25	6	4,5	3	3	0,75	1,5	0	23,25
		NB3	2,25	2,25	6	4,5	3	3	0,75	1,5	0	23,25
		NB4	2,25	2,25	6	4,5	3	3	0,75	1,5	0	23,25
		NB5	3	3	4,5	4,5	2,25	1,5	0,75	1,5	2,25	23,25
		NB6	3	3	4,5	4,5	2,25	1,5	0,75	1,5	2,25	23,25
		NB7	3	3	4,5	4,5	2,25	1,5	0,75	1,5	2,25	23,25
		NB8	3	3	4,5	4,5	2,25	1,5	0,75	1,5	2,25	23,25
Media	Sin JEC	NM1	3	4,5	4,5	4,5	1,5	1,5	0,75	1,5	2,25	N/A
		NM2	3	4,5	4,5	4,5	1,5	1,5	0,75	1,5	2,25	N/A
		NM3	1,5	1,5	2,25	2,25	1,5	1,5	0	3	1,5	N/A
		NM4	1,5	1,5	2,25	2,25	1,5	1,5	0	3	1,5	N/A
	Con JEC	NM1	3	4,5	4,5	5,25	1,5	1,5	1,5	1,5	3	N/A
		NM2	3	4,5	4,5	5,25	1,5	1,5	1,5	1,5	3	N/A
		NM3	1,5	1,5	2,25	2,25	1,5	1,5	0	3	1,5	N/A
		NM4	1,5	1,5	2,25	2,25	1,5	1,5	0	3	1,5	N/A

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

Nota: Se utilizó la información disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/planes-estudio-vigentes-octubre-2023>

Anexo 6: Déficit de horas docentes por asignatura y método de cálculo para cada región (2024)

Región	Arica y Parinacota				Tarapacá			
Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Idóneos/as		Con especialidad	
	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%
Básica	-262	1,3%	-468	2,4%	-722	2,3%	-2.163	6,9%
Lenguaje	-15	1,1%	-40	2,9%	-19	0,9%	-255	12,0%
Matemáticas	-42	2,8%	-170	11,5%	-21	0,9%	-762	32,5%
Ciencias	-44	3,6%	-136	11,1%	-214	11,3%	-680	35,9%
Historia	0	0,0%	-9	1,0%	-60	4,2%	-168	11,8%
Inglés	-209	24,0%	-221	25,4%	-374	26,8%	-376	26,9%
Religión y Filosofía	-278	30,7%	-609	67,2%	-601	42,7%	-1.142	81,1%
Educación Tecnológica	-102	38,9%	-202	77,0%	-168	37,0%	-402	88,8%
Educación Artística	-86	14,2%	-162	26,6%	-288	30,6%	-487	51,7%
Educación Física	-7	1,1%	-8	1,2%	-128	13,5%	-178	18,9%
Total	-1.046	3,7%	-2.025	7,2%	-2.593	5,9%	-6.614	14,9%

Región	Antofagasta				Atacama			
Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Idóneos/as		Con especialidad	
	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%
Básica	-1.412	3,1%	-4.009	8,8%	-2.163	7,8%	-3.602	12,9%
Lenguaje	-157	4,7%	-503	15,0%	-62	3,4%	-290	15,9%
Matemáticas	-232	6,3%	-932	25,4%	-110	5,5%	-761	38,3%
Ciencias	-379	12,7%	-883	29,6%	-214	13,2%	-627	38,8%
Historia	-55	2,5%	-203	9,1%	-68	5,6%	-84	6,9%
Inglés	-446	20,5%	-515	23,6%	-224	19,0%	-255	21,6%
Religión y Filosofía	-723	32,5%	-1.675	75,3%	-682	56,1%	-960	78,9%
Educación Tecnológica	-222	32,0%	-654	94,2%	-140	37,9%	-351	95,0%
Educación Artística	-354	23,8%	-665	44,8%	-139	17,2%	-267	32,9%
Educación Física	-61	4,1%	-76	5,1%	-77	9,5%	-82	10,1%
Total	-4.041	6,1%	-10.114	15,3%	-3.879	10,0%	-7.278	18,7%

Región	Coquimbo				Valparaíso			
Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Idóneos/as		Con especialidad	
	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%
Básica	-2.595	3,4%	-6.678	8,8%	-4.383	2,9%	-11.218	7,4%
Lenguaje	-114	2,7%	-299	7,0%	-265	2,7%	-498	5,2%
Matemáticas	-190	4,0%	-740	15,6%	-386	3,7%	-1.129	10,7%
Ciencias	-361	9,4%	-820	21,4%	-670	7,8%	-1.494	17,5%
Historia	-169	5,9%	-299	10,4%	-228	3,5%	-465	7,2%
Inglés	-738	26,1%	-806	28,5%	-1.301	20,8%	-1.487	23,7%
Religión y Filosofía	-1.493	52,3%	-2.112	74,0%	-2.323	36,0%	-3.138	48,6%
Educación Tecnológica	-467	50,7%	-873	95,0%	-858	43,6%	-1.307	66,4%
Educación Artística	-365	19,1%	-631	33,1%	-795	18,5%	-1.238	28,8%
Educación Física	-146	7,6%	-196	10,3%	-320	7,5%	-393	9,1%
Total	-6.638	6,5%	-13.455	13,2%	-11.528	5,5%	-22.365	10,6%

Región	Metropolitana				O'Higgins			
Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Idóneos/as		Con especialidad	
	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%
Básica	-14.991	3,4%	-31.152	7,0%	-2.166	2,4%	-5.364	6,1%
Lenguaje	-960	3,2%	-2.319	7,7%	-128	2,4%	-269	5,1%
Matemáticas	-1.418	4,3%	-4.887	14,8%	-186	3,2%	-669	11,5%
Ciencias	-2.962	11,0%	-6.155	22,8%	-451	9,6%	-903	19,1%
Historia	-934	4,6%	-1.892	9,4%	-117	3,3%	-256	7,3%
Inglés	-5.001	25,5%	-5.462	27,9%	-867	25,2%	-878	25,6%
Religión y Filosofía	-6.725	33,6%	-9.901	49,4%	-1.075	31,1%	-1.582	45,7%
Educación Tecnológica	-3.324	53,6%	-5.561	89,6%	-575	52,0%	-997	90,3%
Educación Artística	-2.743	20,5%	-3.818	28,5%	-395	17,0%	-610	26,2%
Educación Física	-1.214	9,1%	-1.687	12,6%	-81	3,5%	-167	7,2%
Total	-40.273	6,4%	-72.834	11,6%	-6.040	5,0%	-11.693	9,7%

Región	Maule				Ñuble			
Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Idóneos/as		Con especialidad	
	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%
Básica	-2.146	2,0%	-5.887	5,4%	-511	1,0%	-1.632	3,3%
Lenguaje	-148	2,3%	-243	3,8%	-27	0,9%	-55	1,8%
Matemáticas	-244	3,5%	-699	10,0%	-79	2,4%	-190	5,7%
Ciencias	-607	10,7%	-1.112	19,7%	-117	4,3%	-162	6,0%
Historia	-249	5,9%	-461	10,9%	-60	3,0%	-133	6,6%
Inglés	-1.044	25,2%	-1.052	25,4%	-407	20,4%	-418	21,0%
Religión y Filosofía	-1.450	34,2%	-2.225	52,5%	-980	46,4%	-1.650	78,2%
Educación Tecnológica	-592	45,1%	-1.105	84,2%	-353	57,9%	-579	94,8%
Educación Artística	-641	22,7%	-888	31,5%	-217	15,7%	-369	26,7%
Educación Física	-196	6,9%	-322	11,4%	-89	6,4%	-108	7,9%
Total	-7.317	5,0%	-13.996	9,5%	-2.838	4,1%	-5.298	7,7%

Región	Biobío				La Araucanía			
Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Idóneos/as		Con especialidad	
	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%
Básica	-2.934	2,2%	-9.840	7,2%	-5.686	5,0%	-10.202	9,0%
Lenguaje	-97	1,2%	-316	3,7%	-176	2,7%	-349	5,4%
Matemáticas	-181	2,0%	-504	5,5%	-278	4,0%	-542	7,8%
Ciencias	-407	5,4%	-734	9,8%	-470	8,2%	-1.057	18,5%
Historia	-113	2,0%	-253	4,5%	-233	5,4%	-377	8,8%
Inglés	-1.238	22,8%	-1.318	24,2%	-1.191	28,9%	-1.273	30,9%
Religión y Filosofía	-1.742	30,6%	-2.960	52,1%	-1.913	44,2%	-3.199	73,9%
Educación Tecnológica	-781	47,0%	-1.522	91,5%	-686	54,8%	-1.163	93,0%
Educación Artística	-670	17,8%	-970	25,7%	-769	26,7%	-975	33,9%
Educación Física	-214	5,7%	-292	7,7%	-267	9,3%	-322	11,2%
Total	-8.377	4,5%	-18.709	10,0%	-11.669	7,6%	-19.458	12,7%

Región	Los Ríos				Los Lagos			
Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Idóneos/as		Con especialidad	
	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%
Básica	-2.808	6,2%	-4.870	10,7%	-6.584	7,1%	-11.889	12,8%
Lenguaje	-31	1,2%	-39	1,5%	-106	2,1%	-286	5,6%
Matemáticas	-84	3,0%	-327	11,6%	-188	3,3%	-552	9,8%
Ciencias	-227	10,0%	-608	26,7%	-388	8,5%	-1.137	25,0%
Historia	-80	4,7%	-107	6,2%	-148	4,4%	-226	6,6%
Inglés	-404	23,9%	-448	26,6%	-802	23,9%	-854	25,5%
Religión y Filosofía	-758	43,0%	-1.363	77,2%	-1.378	40,9%	-2.434	72,2%
Educación Tecnológica	-256	48,7%	-479	91,2%	-539	49,2%	-1.021	93,3%
Educación Artística	-207	17,8%	-365	31,4%	-371	16,4%	-593	26,3%
Educación Física	-83	7,1%	-92	7,9%	-213	9,4%	-239	10,6%
Total	-4.937	8,1%	-8.697	14,2%	-10.717	8,7%	-19.231	15,5%

Región	Aysén				Magallanes			
Asignatura	Idóneos/as		Con especialidad		Idóneos/as		Con especialidad	
	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%	N° (horas)	%
Básica	-203	1,7%	-697	5,9%	-405	3,2%	-732	5,7%
Lenguaje	-13	1,7%	-18	2,5%	-69	7,5%	-99	10,9%
Matemáticas	-16	2,0%	-79	9,8%	-50	5,1%	-205	20,7%
Ciencias	-38	5,7%	-67	10,3%	-110	13,7%	-247	30,7%
Historia	-24	4,8%	-29	6,0%	-16	2,6%	-75	12,2%
Inglés	-77	15,9%	-80	16,5%	-177	30,0%	-185	31,3%
Religión y Filosofía	-194	39,2%	-334	67,5%	-202	31,9%	-465	73,5%
Educación Tecnológica	-81	53,0%	-146	94,9%	-96	54,2%	-165	93,4%
Educación Artística	-46	14,0%	-67	20,5%	-49	11,8%	-87	21,1%
Educación Física	-9	2,7%	-29	8,9%	-21	5,1%	-25	6,1%
Total	-700	4,3%	-1.547	9,5%	-1.195	6,5%	-2.285	12,5%

Anexo 7:

Gráfico 11: Distribución de establecimientos con déficit según el rango de porcentaje de horas docentes idóneos faltantes respecto al plan de estudios según asignatura, región de Antofagasta 2024

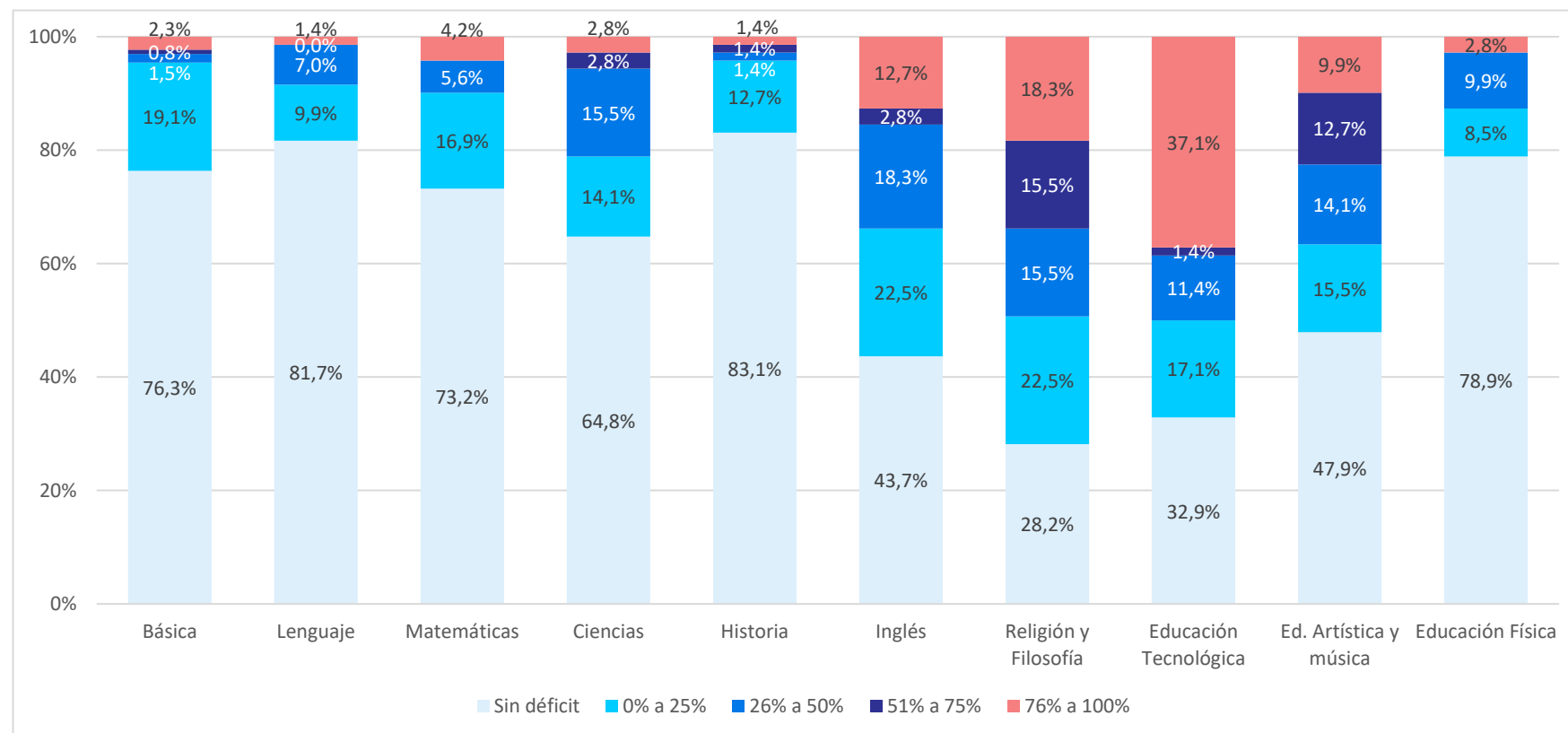


Gráfico 12: Distribución de establecimientos con déficit según el rango de porcentaje de horas docentes idóneos faltantes respecto al plan de estudios según asignatura, región de Valparaíso 2024

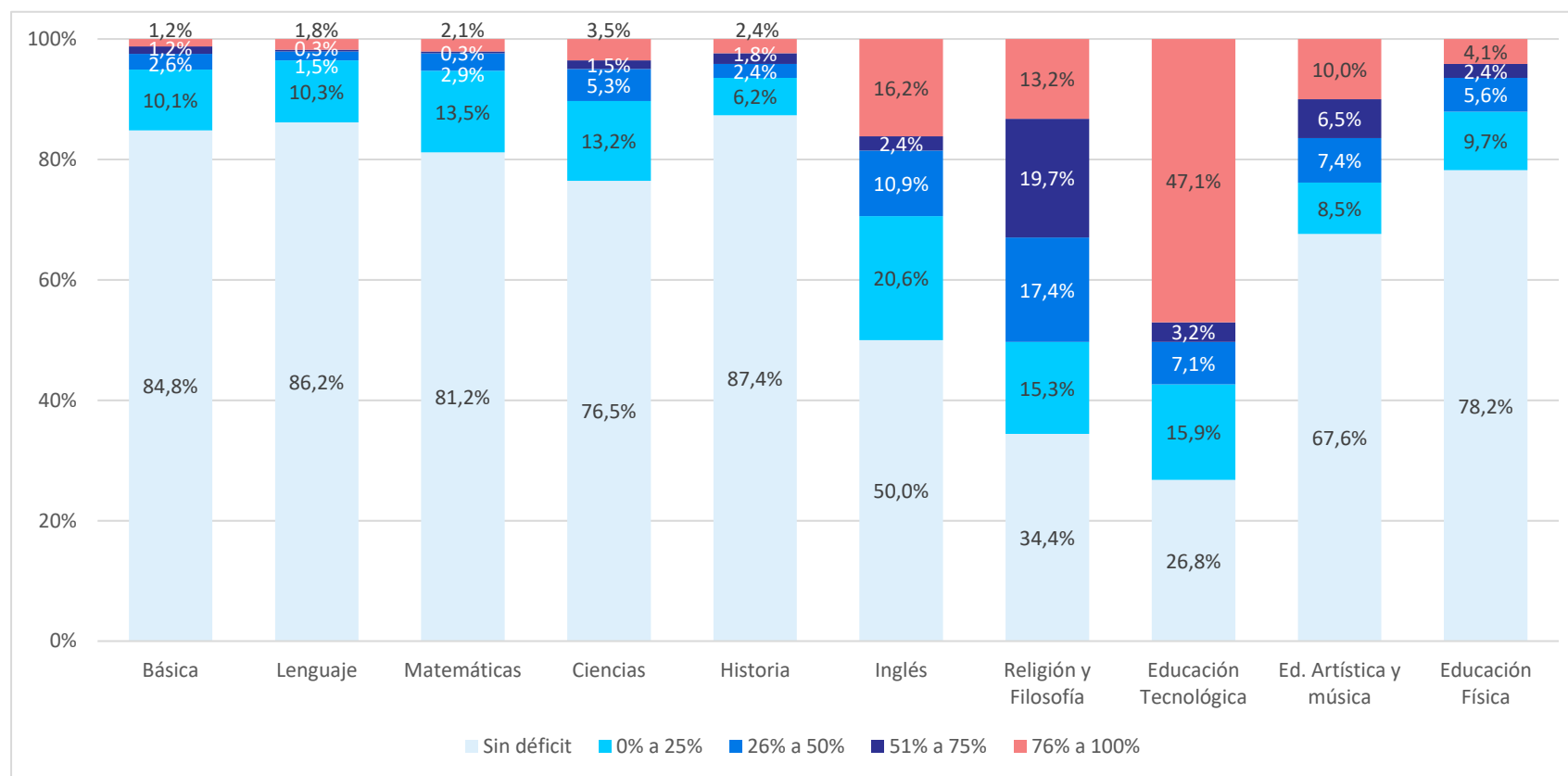


Gráfico 13: Distribución de establecimientos con déficit según el rango de porcentaje de horas docentes idóneos faltantes respecto al plan de estudios según asignatura, región de Los Lagos 2024

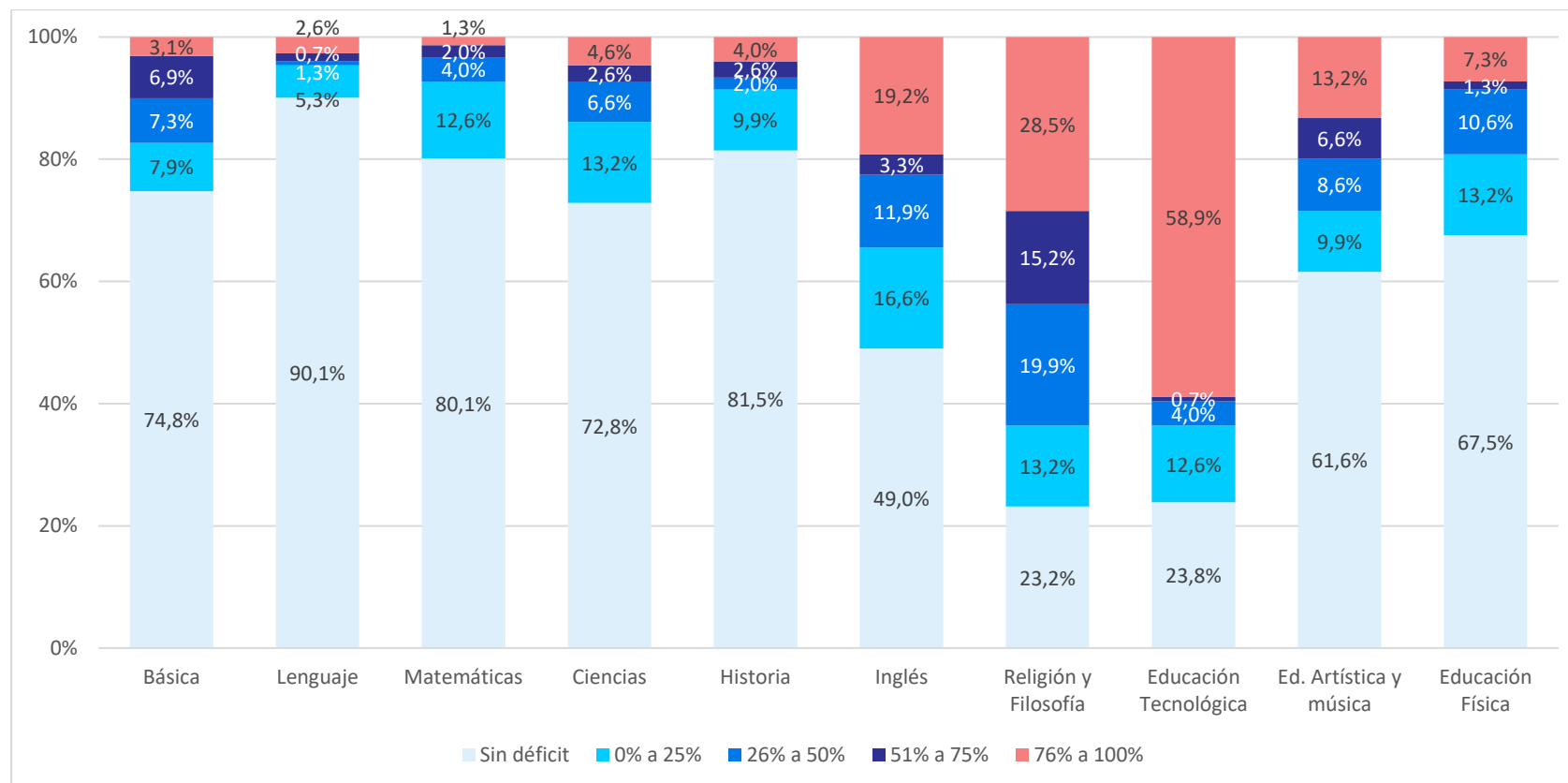


Gráfico 14: Distribución de establecimientos con déficit según el rango de porcentaje de horas docentes idóneos faltantes respecto al plan de estudios según asignatura, región de Magallanes 2024

