



Trayectorias laborales de docentes nóveles en Chile entre 2013-2023

Recibido: 14 de diciembre de 2023
Evaluado: 27 de septiembre de 2024
Publicado: 01 de octubre de 2025

Vanessa Orrego-Tapia*  

Resumen

La investigación tradicional sobre trayectorias docentes se ha concentrado en permanencia, rotación, deserción y reingreso. Sin embargo, las trayectorias son más que quedarse o irse. Así, el objetivo de esta investigación consistió en determinar la magnitud y evolución de las diferentes trayectorias de profesores nóveles en Chile entre 2013-2023 de forma tradicional y no tradicional. Se realizó el seguimiento de la cohorte sobre la Base Cargo Docente del Ministerio de Educación de Chile. Además del efecto pandemia, los resultados evidencian veintitrés caminos en su versión no tradicional. Las trayectorias más comunes incluyeron la permanencia en el mismo establecimiento, la permanencia en el sistema, la rotación sin abandonar el sistema, la deserción permanente y la deserción y reingreso por primera vez. Por su parte, las menos comunes fueron rotar nueve veces sin abandonar el sistema o desertar por cuatro veces. Las conclusiones reiteran la relevancia de avanzar en una comprensión más compleja de las trayectorias, especialmente para comprender a las nuevas generaciones.

Palabras clave

desarrollo de carrera; docente; sistema educativo; Chile

* Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Leiden. Magíster en Métodos de Investigación Social, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. vanessa.orrego@mail.udp.cl

Career Trajectories of Novice Teachers in Chile between 2013-2023

Abstract

Traditional research on teaching careers has focused on retention, turnover, attrition, and re-entry. However, career trajectories involve more than just staying or leaving. The objective of this research was to determine the magnitude and evolution of the different career paths of novice teachers in Chile between 2013 and 2023, both in traditional and non-traditional forms. Cohort tracking was conducted using the *Base Cargo Docente* (Teacher Position Database) from the Chilean Ministry of Education. In addition to the effects of the pandemic, the results reveal twenty-three non-traditional career paths. The most common trajectories included staying in the same school, staying within the system, rotating without leaving the system, permanent attrition, and first-time attrition and re-entry. Less common trajectories involved rotating nine times without leaving the system or leaving the profession four times. The conclusions highlight the importance of developing a more nuanced understanding of career trajectories, particularly to better understand new generations of teachers.

Keywords:

career development; teaching; education system; Chile

Trajtrias profissionais de novos professores no Chile entre 2013-2023

Resumo

A pesquisa tradicional sobre trajetórias docentes tem se concentrado em permanência, rotatividade, abandono e reingresso. No entanto, as trajetórias são mais do que apenas ficar ou sair. O objetivo desta pesquisa foi determinar a magnitude e a evolução das diferentes trajetórias de professores iniciantes no Chile entre 2013 e 2023, tanto de forma tradicional quanto não tradicional. O acompanhamento de coorte foi realizado com base na *Base Cargo Docente* do Ministério da Educação do Chile. Além do efeito da pandemia, os resultados revelam vinte e três trajetórias em sua versão não tradicional. As trajetórias mais comuns incluíram a permanência na mesma escola, a permanência no sistema, a rotatividade sem abandonar o sistema, o abandono permanente e o abandono e reingresso pela primeira vez; enquanto as menos comuns foram rotacionar nove vezes sem abandonar o sistema ou abandonar quatro vezes. As conclusões reiteram a relevância de avançar para uma compreensão mais complexa das trajetórias, especialmente para entender melhor as novas gerações de professores.

Palavras-chave

carreira profissional; profissão docente; sistema educacional; Chile

Para citar este artículo:

Orrego-Tapia, V. (2025). Trayectorias laborales de docentes nóveles en Chile entre 2013-2023, *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20547, <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20547>

Introducción

Si la meta de los sistemas educativos es ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes, es imprescindible mantener un número suficiente de docentes dispuestos a enseñar en las aulas. Así, la atracción y la retención son esenciales y representan dos caras del mercado laboral docente, uno que está influido por el mercado laboral general (Guarino *et al.*, 2006).

La atracción y la retención se manifiestan en las trayectorias docentes, las cuales permiten visualizar el ingreso a la carrera y el desarrollo profesional como un problema de transformación de la práctica que articula una dimensión objetiva y otra subjetiva. Así, las trayectorias representan las acciones y elecciones de los sujetos en ciertos contextos y frente a situaciones específicas que se producen en el campo (Vezub, 2004). Entre ambas, este artículo se centra en la retención o permanencia en un establecimiento de un año escolar al siguiente, considerando también la rotación, la deserción y el reingreso. La rotación y la deserción pueden ser decisiones tanto voluntarias como involuntarias, según recuerdan Cochran-Smith *et al.* (2012), Guarino *et al.* (2006) y Rubenstein *et al.* (2018).

La teoría clásica de oferta y demanda ha estudiado el fenómeno buscando entender los factores que afectan las decisiones individuales de elegir la docencia (Borman y Dowling, 2008; Guarino *et al.*, 2006). Dado que la elección es un proceso dinámico que se negocia en el tiempo y depende de los ciclos vitales, las investigaciones longitudinales son el mejor enfoque metodológico (Carrasco y Banerjee, 2016; Cochran-Smith *et al.*, 2012; Lindqvist *et al.*, 2014; Orrego, 2023b; Schaeffer *et al.*, 2012). Los estudios que abarcan varios años permiten capturar la complejidad de las trayectorias (Lindqvist *et al.*, 2014; Singer y Willett, 1996) y visualizar la influencia de características macro como el crecimiento de la población, el desempleo o las políticas docentes y educativas en las decisiones (Carrasco y Banerjee, 2016).

Entre las distintas características docentes, una de las más críticas son los años de experiencia, especialmente en el caso de los docentes que recién ingresan al sistema educativo. Los también llamados nóveles tienden a desertar o rotar en mayor proporción debido a su inexperiencia, menor salario, contratos más inestables o la mayor vulnerabilidad de las escuelas donde ingresan (Borman y Dowling, 2008; Carrasco y Banerjee, 2016; Carrasco *et al.*, 2018; Díaz *et al.*, 2021; Worth *et al.*, 2017). Por otra parte, los diseños longitudinales son especialmente valiosos para seguir cohortes, es decir, grupos de docentes que comparten alguna característica y son observados durante un número determinado de años (Carrasco y Banerjee, 2016).

Cuando se estudia un año al siguiente como un evento único, existen solo tres opciones en las trayectorias docentes: permanecer en el mismo establecimiento, rotar

o desertar. Este fenómeno también puede estudiarse de forma longitudinal, pero cada análisis interanual se considera un evento simple de quedarse o irse, como se observa en la Figura 1.

Figura 1.
 Representación del análisis interanual y longitudinal tradicional

Año 1	Año 2	Año 3	Estado al tercer año
Permanece	Permanece	Permanece	Permanece
Rota	Rota	Rota	Rota
Deserta	Deserta	Deserta	Deserta
	Reingresa	Reingresa	Reingresa

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, al aumentar el número de ciclos y abrir la mirada para observar simultáneamente múltiples eventos, las alternativas se multiplican. Según Singer y Willett (1996), al segundo año y entre quienes desertan, aparecen otras dos opciones: permanecer fuera de la docencia o regresar. Ambas siguen presentes en los siguientes años de análisis. Entre quienes regresan, pueden ocupar nuevamente una de las tres posibilidades iniciales, también disponibles para quienes no han desertado. Si se llegaran a analizar diez años consecutivos, los autores calculan 512 caminos diferentes, aunque algunas trayectorias son más comunes, como enseñar en la misma escuela durante diez años o nunca volver.

Así, se observa que el cambio permite abandonar la mirada dicotómica y, al hacerlo, entender que los grupos no son homogéneos. Efectivamente, como explican Schaeffer *et al.* (2012), los nóveles no requieren o quieren las mismas cosas. En la Figura 2 se muestra un ejemplo de esta mirada con solo tres años de seguimiento.

Figura 2.
 Representación del análisis interanual y longitudinal no tradicional

Año 1	Año 2	Año 3	Estado al tercer año	
Permanece	Permanece	Permanece	Permanece en el mismo establecimiento tres años	
		Rota	Permanece tres años en el sistema y rota una vez	
		Deserta	Deserta una vez y no reingresa	
	Rota	Permanece	Permanece	Permanece tres años en el sistema y rota una vez
			Rota	Permanece tres años en el sistema y rota dos veces
			Deserta	Deserta una vez y no reingresa
Rota	Deserta	Reingresa	Deserta una vez y reingresa una vez al primer año	
		Permanece	Permanece tres años en el sistema y rota una vez	
	Rota	Permanece	Rota	Permanece tres años en el sistema y rota dos veces
			Deserta	Deserta una vez y no reingresa
	Rota	Permanece	Permanece tres años en el sistema y rota dos veces	

		Rota	Permanece tres años en el sistema y rota tres veces
		Deserta	Deserta una vez y no reingresa
	Deserta	Reingresa	Deserta una vez y reingresa una vez al primer año
Deserta	Reingresa	Permanece	Deserta una vez y reingresa una vez al primer año
		Rota	Deserta una vez, reingresa una vez al primer año y rota una vez
		Deserta	Deserta por segunda vez

Fuente: elaboración propia.

La investigación de Quartz *et al.* (2008) evidencia que las trayectorias docentes no son tan lineales ni homogéneas como suele creerse. Por el contrario, hay más que solo la decisión dicotómica de quedarse o irse. Los autores siguieron a 838 docentes graduados de un programa de máster de la Universidad de California entre 2000-2005. Al tercer año, el 95 % trabajaba en el aula a tiempo completo; al sexto, solo el 68%. Entre quienes permanecieron, el 76 % estuvo en el aula todo el tiempo y el 24 % rotó una o más veces. Entre quienes se fueron, el 59 % desertó una vez, el 31 % dos veces y el 10% tres o cuatro veces. Un tercio de quienes se reintegraron regresó al aula a tiempo completo, otro tercio a medio tiempo y el resto a otras funciones.

Otros autores que examinaron esa premisa no tradicional son Cochran-Smith *et al.* (2012), quienes realizaron un estudio cualitativo que siguió a quince docentes durante cuatro o cinco años desde su último año de estudios de máster en una universidad altamente selectiva. Después de realizar entrevistas a los docentes, supervisores, mentores o jefaturas; observaciones de aula; revisión del material pedagógico y encuestas en diferentes momentos, los autores encontraron cinco perfiles: 1) docentes con fuertes prácticas educativas y que permanecen en la misma escuela; 2) docentes con fuertes prácticas educativas y que rotan; 3) docentes con adecuadas prácticas educativas y que rotan; 4) docentes con débiles o problemáticas prácticas educativas que rotan; y 5) docentes con débiles o problemáticas prácticas educativas que desertan, generalmente no por elección. Entre los grupos, el primero es el caso ideal y el segundo llama mucho la atención: se parece al primer grupo, pero hay alta movilidad y la razón fue que estaban buscando la escuela que mejor se alinease con sus creencias y expectativas.

En Chile, la investigación sobre las trayectorias de los docentes nóveles es abundante (Ávalos y Valenzuela, 2016; Carrasco *et al.*, 2017; Carrasco *et al.*, 2018; Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], 2021; Díaz *et al.*, 2021; Elige Educar, 2022; López, 2015; Rivero, 2015; Valenzuela y Sevilla, 2013); sin embargo, está mayormente desactualizada respecto a los cambios políticos de los últimos años y aún no cubre completamente el periodo de pandemia (Orrego, 2023b). Además, ha tendido a concentrarse en una visión dicotómica de la trayectoria docente, a pesar de emplear cortes longitudinales como Ávalos y Valenzuela (2016) y análisis estadísticos más complejos como modelos de historia o multinivel como Díaz *et al.* (2021) o de supervivencia como Carrasco *et al.* (2018). No obstante, existen ciertos

resultados que permiten visualizar el dinamismo que caracteriza a las elecciones de los docentes, lo que sirve como antecedente para pensar en visiones no dicotómicas e invariables de las trayectorias docentes año tras año.

Por un lado, está la alta variabilidad entre las cohortes. Al primer año de ejercicio, por citar un caso, Valenzuela y Sevilla (2013) habrían reportado una deserción del 9% entre los nóveles de la cohorte 2000 en la educación inicial, primaria y secundaria; 12% en la cohorte 2004; 19% en 2005; 22% en 2006; 20% en 2007 y 18% en 2008. Así, no extraña que, al primer año profesional, López (2015) estime un amplio rango en la tasa de deserción permanente, la cual iba entre 7,8% y 12,7% entre 2004 y 2013.

Por otro lado, está la variabilidad en la misma cohorte y la apertura al reingreso. Elige Educar (2022) y el CIAE (2021) muestran que la deserción disminuye al segundo y tercer año de seguimiento para luego mantenerse constante. Por ejemplo, en la cohorte 2012, el 8,6% desertó al primer año; 4,1% lo hizo al segundo; 3,2% al tercero, y 3,0% al cuarto (CIAE, 2021). Los autores siguieron a tres cohortes que ingresaron en 2006, 2009 y 2012. En los tres casos, un tercio de los nóveles permanece en el mismo establecimiento donde ingresó al tercer año. Al décimo año, la evidencia solo está disponible para la primera cohorte y los resultados indican que el 19% permanece en la misma escuela. En cambio, la rotación es del 17% tras el primer año y luego decrece para estabilizarse en torno al 10% al noveno y décimo año. Los autores también estudiaron el retiro permanente y el retiro temporal, es decir, entre aquellos que no reingresan y los que sí reingresan tras uno o varios años fuera. Dicho reingreso se concentra en el segundo año, donde alcanza el 7% para, posteriormente, decrecer linealmente. Rivero (2015) también estudia a una cohorte de nóveles, pero esta vez en la educación primaria y en establecimientos públicos. La cohorte seleccionada ingresó en 2007 y, después de cinco años, el 49% seguía haciendo clases en la misma escuela; el 36% habría rotado, y el 17% ya no trabajaba como docente.

En este contexto y buscando aportar a la reflexión en torno a las trayectorias docentes, la presente investigación tiene por objetivo determinar la magnitud y evolución de las diferentes trayectorias de los docentes nóveles en Chile entre 2013 y 2023, tanto de forma tradicional como no tradicional.

Metodología

Usando una metodología cuantitativa, se realiza el seguimiento de cohortes, no experimental, entre 2013 y 2023 con especial énfasis en los nóveles que ingresaron en 2013 y un foco secundario en las cohortes 2016 y 2019.

La muestra está compuesta por todos los nóveles que ingresaron al aula de la educación primaria y secundaria regular entre 2013 y 2023. Los nóveles

corresponden a los profesores que ingresaron a trabajar al aula por primera vez en cada año observado (t), no estaban en las bases de datos durante, al menos, nueve años anteriores a dicha observación ($t-1$, $t-2$, $t-3$, $t-4$, etc.), tenían entre 0 y 1 año de experiencia profesional y no estaban en edad de jubilar al momento de la observación (t). De esa manera, los nóveles del año 2013 no estaban en las bases de datos entre 2004 y 2012. Entre los nóveles del año 2014, se suma a esa lista el año 2013 y así sucesivamente.

Se utilizó estadística descriptiva a través del programa SPSS versión 25, aplicada a la Base de Cargo Docente. Dicha base de datos es desarrollada anualmente por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) como un levantamiento censal de los y las educadores y educadoras y profesores y profesoras de aula, directivos y personal con otras funciones que estaban trabajando en uno o más establecimientos educativos públicos o privados del país dependientes del MINEDUC cada año. A cada uno, el Ministerio asigna un identificador numérico único (llamado MRUN) al que se vincula información demográfica y contractual, así como las características generales de las escuelas donde ellos se desempeñaban. Gracias a ese identificador, es factible estudiar las trayectorias a largo plazo.

Actualmente, el MINEDUC tiene publicadas las bases entre 2003 y 2023. Sin embargo, en la definición de los nóveles se excluyó el año 2003, ya que, como explica López (2015), ese año la información es inconsistente debido a problemas en la recolección.

Tras descargar las bases de datos, el primer paso fue eliminar los MRUN duplicados, es decir, cuando los docentes aparecen asociados a más de un establecimiento educacional por trabajar en dos o más escuelas. Según Carrasco *et al.* (2017), se conservó únicamente la observación donde se ubicó el mayor número de horas de contrato. En el caso de que las observaciones fueran iguales en sus horas de contrato, se seleccionaron las horas en aula en el nivel educativo 1 y, posteriormente, en el nivel educativo 2. Si las tres variables resultaban idénticas, se dejó la selección al azar.

El segundo paso fue identificar el estado en que se encuentra el docente en cada año de observación (llamadas “estado_2013-2014”, “estado_2014-2015”, etc.). Dicha variable distingue entre permanencia, rotación, deserción y reingreso. La primera variable refiere al docente que permaneció en el mismo establecimiento entre el año de observación (t) y el año siguiente ($t + 1$); la segunda considera al docente que entre ambas observaciones (t y $t + 1$) cambió de establecimiento; la tercera concierne al docente que estaba en el año de observación (t) en un establecimiento y ya no se encontró en la base de datos al año siguiente ($t + 1$), y la última responde a los docentes de aula que no estaban en el sistema escolar el año de observación (t), pero estaban al año siguiente o en años posteriores ($t + 1$, $t + 2$, $t + 3$, etc.). En el caso del reingreso, se distinguió, además, el tiempo que el docente

tardó en volver al aula desde el momento en que desertó. En todos los casos, no se distingue si la decisión es voluntaria o involuntaria, dada la naturaleza de la base de datos empleada.

El tercer paso fue crear una segunda variable de estado por cada una de las cuatro opciones originales (“estado_permanencia”, “estado_rotación”, etc.). Dicha variable identifica el número de veces en que, para cada MRUN, el docente permaneció, rotó, desertó o reingresó. Así, se consideran para su cálculo los años $t + 1$, $t + 2$, $t + 3$ y así hasta $t + 10$, cubriendo los diez ciclos interanuales entre 2013 y 2023 como eventos múltiples para cada estado.

Finalmente, el análisis tuvo dos versiones. Por un lado, está su versión tradicional, es decir, con solo cuatro opciones en mente: permanencia en el mismo establecimiento, rotación de establecimiento, deserción del aula y, solo a partir del segundo año de seguimiento, el reingreso al aula. Por otro lado, está su versión no tradicional, que expande estas cuatro versiones iniciales y, al hacerlo, evidencia con mayor claridad el dinamismo inherente a las trayectorias docentes. En ambos casos, el análisis se realizó para todas las cohortes de nóveles que ingresaron al aula entre 2013 y 2022, aunque ciertos resultados se presentan solo para tres cohortes separadas de forma equidistante por tres años: 2013, 2016 y 2019.

Resultados

Entre 2013 y 2023 ingresaron en la educación primaria o secundaria regular un promedio de 10 732 nóveles por año, equivalente al 7,0% del total de docentes (Tabla 1). El mayor ingreso se produjo en 2013, con 11 497 profesores (8,4%), mientras que los años de menor ingreso fueron 2020 y 2021, con 7541 y 7605 docentes (4,8% cada año), probablemente como consecuencia de la dificultad de cumplir con el requisito de la práctica profesional para titularse debido a las medidas de confinamiento por el COVID-19.

Tabla 1.
Ingreso de nuevos docentes a la educación básica y media

Año	Total docentes	Total nóveles	
		Número	Porcentaje
2013	136 072	11 497	8,4
2014	140 915	10 811	7,7
2015	142 911	10 851	7,6
2016	147 186	11 709	8,0
2017	150 911	11 732	7,8
2018	153 928	10 460	6,8
2019	159 187	11 334	7,1
2020	156 443	7541	4,8
2021	159 339	7605	4,8
2022	165 064	12 021	7,3
2023	167 522	12 489	7,5
Promedio	152 680	10 732	7,0

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

El análisis tradicional de las cohortes 2013 (Tabla 2), 2016 (Tabla 3) y 2019 evidencia que la permanencia es el movimiento más común: al menos la mitad de los docentes permanece, y la tasa aumenta a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en 2013, el 57,4% permaneció en la misma escuela durante el primer periodo de observación; diez años después, entre aquellos que aún seguían en el aula, el 81,0% permaneció en la misma escuela entre 2022 y 2023.

Tras la permanencia, el segundo movimiento más común es la deserción. En las tres cohortes, al menos el 20% desertó tras su primer año, y este valor disminuye en los periodos siguientes. En la cohorte de 2013, la deserción interanual se estabiliza después del quinto ciclo, oscilando en torno al 7%, salvo por el primer año de la crisis educativa. El tercer movimiento más común es el cambio de establecimiento. En las cohortes de 2013 y 2016, la rotación durante el primer año es del 20%, mientras que en la cohorte de 2019 es del 16%. Al igual que la deserción, los valores de rotación tienden a disminuir con el tiempo. Finalmente, el reingreso promedio oscila entre el 5,5% y el 7,2% en las cohortes de 2013, 2016 y 2019, y los valores descienden a lo largo del tiempo.

Junto a la variabilidad año a año, el examen de las dinámicas laborales de las tres cohortes evidencia el impacto de la pandemia por COVID-19, especialmente durante el primer año de confinamiento. Como se observa en las Tablas 2, 3 y 4, durante el ciclo académico 2020-2021 la deserción docente disminuyó y, paralelamente, aumentó la permanencia en el mismo establecimiento. Este fenómeno probablemente compensó el menor ingreso de nóveles al sistema educativo en esos años, que se detalló en la Tabla 1.

Tabla 2.
 Dinámicas laborales de los nóveles que entraron a la educación básica y media en 2013

Estado-ciclo	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Promedio
Permanece	57,4	65,5	70,4	72,5	75,5	76,1	80,0	85,8	81,4	81,0	74,6
Rota	21,9	15,4	12,6	11,8	10,5	10,7	7,7	4,3	7,0	7,0	10,9
Deserta	20,7	13,4	9,8	9,5	8,3	7,5	7,5	5,3	7,0	7,3	9,6
Reingreso	-	5,7	7,2	6,2	5,7	5,7	4,8	4,6	4,6	4,7	5,5

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

Tabla 3.
 Dinámicas laborales de los nóveles que entraron a la educación básica y media en 2016

Estado-ciclo	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Promedio
Permanece	57,9	66,9	70,2	75,6	83,3	78,5	78,6	73,0
Rota	19,9	13,9	13,2	9,6	5,3	7,3	8,0	11,0
Deserta	22,2	12,7	9,5	9,8	6,0	8,3	8,2	11,0
Reingreso	-	6,5	7,0	5,1	5,4	5,9	5,2	5,9

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

Tabla 4.
 Dinámicas laborales de los nóveles que entraron a la educación básica y media en 2019

Estado-ciclo	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Promedio
Permanece	59,3	75,3	71,1	70,6	69,1
Rota	15,9	7,7	9,9	11,4	11,2
Deserta	24,8	9,8	11,3	11,1	14,2
Reingresa	-	7,2	7,7	6,9	7,2

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

Aunque la permanencia en el mismo establecimiento es el movimiento más común según el análisis tradicional, esta situación cambia cuando se examinan las trayectorias desde una perspectiva no dicotómica (Tablas 5, 6 y 7). De esa manera, mientras una perspectiva lleva a un resultado, la segunda lleva a otro.

Como se muestra en la Tabla 5, al quinto año, solo el 28,0% de los nóveles de las cohortes entre 2013 y 2018 permanece en el mismo establecimiento donde comenzó su carrera profesional. Este porcentaje disminuye a lo largo del tiempo, llegando al 17,6% al décimo año de la cohorte de 2013.

Tabla 5.
 Tasa de permanencia en el mismo establecimiento de nóveles de acuerdo al año de ingreso a la profesión y ciclo laboral entre 2013-2023

Año-cohorte	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio
Año 1	57,4	56,0	57,5	58,1	60,3	57,4	59,3	74,3	57,6	55,8	59,4
Año 2	42,7	41,7	43,5	44,1	45,7	43,3	49,6	54,3	40,0	-	45,0
Año 3	35,4	34,0	36,7	36,5	38,2	38,4	41,0	42,6	-	-	37,9
Año 4	30,2	29,1	31,3	31,7	34,7	33,1	34,2	-	-	-	32,0
Año 5	26,7	25,4	27,5	29,5	30,3	28,5	-	-	-	-	28,0
Año 6	23,5	23,1	25,9	26,2	26,8	-	-	-	-	-	25,1
Año 7	21,7	21,6	23,2	23,6	-	-	-	-	-	-	22,5
Año 8	20,4	19,9	21,0	-	-	-	-	-	-	-	20,5
Año 9	18,9	18,2	-	-	-	-	-	-	-	-	18,5
Año 10	17,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17,6
Permanencia al 5° año	26,7	25,4	27,5	29,5	30,3	28,5	-	-	-	-	28,0

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

A pesar de lo anterior, el análisis evidencia que la permanencia en el sistema educativo es más común que otras opciones. Dicha permanencia incluye tanto a quienes lo hacen en el mismo establecimiento donde ingresaron al ejercicio profesional como a aquellos que, a pesar de rotar entre uno o más establecimientos, nunca han abandonado su ejercicio como docentes de aula, al menos hasta el momento en que este análisis se realiza en 2023.

Como se observa en la Tabla 6, la permanencia en el sistema va desde un 38,9% para la cohorte de 2013 hasta un 77,2% en la cohorte de 2022. Entre ambos años hay un aumento constante de la permanencia en el sistema educativo, probablemente por la disminución de años de seguimiento para tomar la decisión de

permanecer, rotar o desertar. El promedio de todo el periodo analizado es del 52,7%. De ellos, el 56,7% permanecen todo el tiempo en el mismo establecimiento donde ingresaron, mientras que el 43,3% rotó al menos una vez en alguno de los años observados.

En la cohorte de 2013, el 45,2% de los docentes permaneció trabajando en el mismo establecimiento donde comenzó su carrera durante diez años de forma ininterrumpida, y el 54,8% nunca dejó el sistema educativo, aunque rotó entre 1 y 9 veces. En la cohorte de 2016, el 45,6% permaneció en el sistema escolar, incluyendo al 51,8% que lo hizo en la misma escuela y al 48,2% que lo hizo en dos o más escuelas diferentes. En la cohorte de 2019, estos valores fueron del 53,1%, 64,4% y 35,5%, respectivamente.

Aquí, nuevamente la variabilidad anual de los datos es la norma. En la cohorte del 2020, por ejemplo, se reitera el efecto de la pandemia por COVID-19: la rotación es menor a la tendencia esperada en ellos, dado el número de años de seguimiento.

Tabla 6.
 Tasa de permanencia en el sistema escolar de nóveles de acuerdo al año de ingreso a la profesión y ciclo escolar entre 2013-2023

Estado-cohorte	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio	
Permanecen en el sistema	38,9	39,0	43,2	45,6	48,4	50,8	53,1	63,4	67,1	77,2	52,7	
1. Permanecen en la misma escuela	45,2	46,7	48,7	51,8	55,4	56,2	64,4	67,2	59,6	72,3	56,7	
2. Rotan	54,8	53,3	51,3	48,2	44,6	43,8	35,6	32,8	40,4	27,7	43,3	
Rota 1 vez		26,4	27,2	26,3	27,1	26,2	27,0	24,1	23,0	30,6	27,7	26,6
Rota 2 veces		14,6	13,7	13,6	12,5	12,2	11,4	8,2	8,0	9,8	-	11,6
Rota 3 veces		7,2	7,4	7,0	5,6	4,0	3,9	2,8	1,8	-	-	5,0
Rota 4 veces		3,9	3,0	2,8	1,9	1,6	1,2	0,5	-	-	-	2,1
Rota 5 veces		1,5	1,2	1,2	0,6	0,4	0,3	-	-	-	-	0,9
Rota 6 veces		0,6	0,5	0,3	0,4	0,1	-	-	-	-	-	0,4
Rota 7 veces		0,4	0,2	0,1	0,04	-	-	-	-	-	-	0,2
Rota 8 veces		0,1	0,05	0,04	-	-	-	-	-	-	-	0,1
Rota 9 veces		0,04	0,02	-	-	-	-	-	-	-	-	0,03

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

La Tabla 6 también evidencia que la decisión de rotar no es homogénea. En total, hay al menos nueve posibilidades, aunque la primera opción es el caso más común entre los docentes que rotan, pues acumula el 26,6% de las opciones de rotación, mientras que rotar nueve veces equivale al 0,03% de la rotación total en todo el período analizado. Asimismo, es claro que las últimas opciones solo están disponibles para quienes permanecen por largo tiempo en el sistema escolar. En la cohorte de 2013, por ejemplo, quienes rotan nueve veces representan el 0,04% de todos los rotadores de ese año, lo que equivale a dos docentes.

Mientras el 52,7% promedio de los docentes permanece en el sistema educativo entre 2013-2023, como se muestra en la Tabla 7, el restante 47,3% deserta. El detalle de la tabla siguiente permite observar que este movimiento tiende a disminuir año tras año, siendo el primer año de ejercicio el más crítico.

Estos datos reiteran la variabilidad entre cohortes y el efecto de la pandemia, En la cohorte del 2020, por ejemplo, solo el 15,4% desertó entre 2020-2021, casi 6 puntos porcentuales menos que el promedio de todo el periodo y casi 10 puntos menos que la cohorte de 2019 en su primer año de ejercicio.

Tabla 7.

Tasa de deserción de nóveles de acuerdo al año de ingreso a la profesión y ciclo laboral entre 2013-2023

Año-cohorte	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio
Año 1	20,7	23,3	21,7	22,2	20,8	21,5	24,8	15,4	20,2	22,8	21,3
Año 2	11,2	10,6	10,2	10,6	10,3	12,2	7,9	12,7	12,8	-	10,9
Año 3	6,5	7,2	6,8	6,5	7,9	4,9	7,7	8,5	-	-	7,0
Año 4	5,4	5,1	4,9	5,1	3,8	5,4	6,5	-	-	-	5,2
Año 5	4,1	4,2	4,2	2,9	5,0	5,2	-	-	-	-	4,3
Año 6	3,5	3,0	2,3	3,9	3,8	-	-	-	-	-	3,3
Año 7	2,8	2,2	3,4	3,3	-	-	-	-	-	-	2,9
Año 8	2,0	2,7	3,1	-	-	-	-	-	-	-	2,6
Año 9	2,4	2,6	-	-	-	-	-	-	-	-	2,5
Año 10	2,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,4
Deserción al 5.º año	47,9	50,5	48,0	47,3	47,7	49,2	-	-	-	-	48,4
Deserción acumulada	61,1	61,0	56,8	54,4	51,6	49,2	46,9	36,6	32,9	22,8	47,3

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

El efecto pandemia se observa igualmente en la cohorte del año 2019, pero esta vez en su segundo año de ejercicio profesional, ya que solo el 7,9% de los nóveles desertó durante el ciclo 2020-2021, cuando el promedio de todas las cohortes era del 10,9%. La tendencia a la baja, producto de la pandemia, también se observa en las cohortes de 2018, 2017, 2016 y 2015, pero en su tercer, cuarto, quinto y sexto año de seguimiento, respectivamente. El efecto COVID-19 no llega hasta las cohortes de 2014 y 2013, probablemente porque ya se encuentran en su punto más bajo de deserción al momento de la crisis educativa.

La dinámica entre permanencia en el sistema educativo y deserción resulta interesante al analizarla entre distintas cohortes. Los resultados indican que la deserción predomina en las cohortes de 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017, es decir, aquellas con al menos cinco años de observación (Tabla 8). En la cohorte de 2013, por ejemplo, el 61,1% de los docentes desertó en algún momento de los diez años examinados; mientras que en la cohorte de 2016, el porcentaje de deserción acumulada es del 54,4% tras siete años de observación.

Por el contrario, la permanencia en el sistema escolar predomina para las cohortes de 2018, 2019, 2020, 2021 y 2022. De hecho, en la cohorte del 2022 se tiene un solo año de seguimiento y aquí se reiteran las tasas de deserción al primer año, detalladas en las Tablas 2, 3 y 4. De esa manera, evidentemente, quienes permanecen en el sistema educativo en dicho año —y, en este caso, además en el mismo establecimiento— son más que quienes no deciden desertar.

Tabla 8.

Tasa de deserción de nóveles de acuerdo al año de ingreso a la profesión y estado 2013-2023

Estado-cohorte	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio
Permanecen en el sistema	38,9	39,0	43,2	45,6	48,4	50,8	53,1	63,4	67,1	77,2	52,7
Deserción acumulada	61,1	61,0	56,8	54,4	51,6	49,2	46,9	36,6	32,9	22,8	47,3
Desertan 1 vez	48,0	48,6	46,8	46,2	44,9	44,8	43,8	35,6	32,9	22,8	41,4
Desertan 2 veces	11,3	11,1	9,2	7,7	6,4	4,3	3,1	1,0	-	-	5,4
Desertan 3 veces	1,6	1,2	0,8	0,6	0,3	0,04	-	-	-	-	0,5
Desertan 4 veces	0,1	0,1	0,05	-	-	-	-	-	-	-	0,02

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

Otro elemento interesante de la Tabla 8 es que la decisión de desertar no es homogénea, pues algunos docentes desertan una única vez, mientras que otros lo hacen varias veces. Entre estas opciones, la más común es la deserción por una única vez, que representa el 41,4% del total; en cambio, desertar hasta cuatro veces equivale al 0,02% promedio. En la cohorte de 2013, este último porcentaje corresponde a doce docentes.

La pluralidad de opciones se explica porque casi un tercio de los nóveles que desertan regresa al aula al menos una vez. Así, aunque el 47,3% de los docentes desertó, el 18,0% reingresó posteriormente al aula y otro 30,6% no volvió a ingresar, al menos hasta el momento de esta investigación. Entre quienes regresan, un promedio del 3,9% vuelve a desertar, lo que concluye con un 2,2% que, tras reingresar, deciden no volver al sistema escolar.

Con la intención de entender mejor el fenómeno heterogéneo de la deserción docente, se diseñó la Tabla 9 que considera tres formas de deserción: deserción acumulada (Tablas 7 y 8), deserción permanente y deserción temporal. La deserción acumulada incluye a todos los docentes que en algún momento dejaron el sistema educativo. Dentro de este grupo, la deserción permanente se refiere a quienes no reingresan tras desertar una o más veces, mientras que la deserción temporal corresponde a aquellos que, tras desertar una o más veces, vuelven al aula y permanecen en el sistema escolar.

Como se mencionó antes, la deserción acumulada promedia un 47,3% entre 2013 y 2022. Sin embargo, este grupo incluye a un tercio de docentes que, tras desertar una o más veces, reingresan al aula para, posteriormente, permanecer en el

sistema educativo, ya sea en una misma escuela de un año a otro o cambiando de establecimiento. Así, el 14,6 % de los nóveles se encuentra, más bien, en un estado de deserción temporal. Por el contrario, el 32,8 % promedio de todos los nóveles deserta de forma permanente. Asimismo, y siguiendo la tendencia de las otras variables, la deserción permanente y temporal varían año a año y disminuyen al reducirse el número de años de seguimiento.

Tabla 9.

Tasa de deserción de nóveles permanente y temporal de acuerdo al año de ingreso a la profesión y estado 2013-2023

Estado-cohorte	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Promedio
Desertan acumulada	61,1	61,0	56,8	54,4	51,6	49,2	46,9	36,6	32,9	22,8	47,3
Deserción permanente	34,9	34,3	45,9	34,2	33,7	33,5	32,4	28,7	27,3	22,8	32,8
Deserción temporal	26,2	26,7	10,9	20,2	17,9	15,7	14,5	7,9	5,6	-	14,6

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

En la cohorte de 2013, esto significa que, del 61,1 % de los nóveles que desertaron entre 2013 y 2023, solo un 34,9 % lo hizo de forma permanente, pues el otro 26,2 % lo hizo de manera temporal. En la cohorte de 2016, estos valores son del 54,4 %, 34,2 % y 20,2 %, respectivamente; y en la cohorte de 2019 representan el 46,9 %, 32,4 % y 14,5 %, respectivamente.

Por último, se muestran las tasas de reingreso al aula para las cohortes del 2013 (Tabla 10), 2016 (Tabla 11) y 2019 (Tabla 12) en su versión no tradicional. Como se indicó en las Tablas 2, 3 y 4, entre el 5,5 % y el 7,2 % de los nóveles de esas tres cohortes reingresaron al aula después de desertar en algún momento de sus trayectorias educativas, y aquí nuevamente se observa una alta variabilidad. Aunque la mayoría tiende a reingresar al año siguiente de su deserción, no todos lo hacen de esta forma. Algunos tardan dos o tres años; incluso, hay quienes reingresan al aula después de haber estado nueve años fuera de ella.

En la cohorte de 2013, el 5,5 % reingresó en algún momento al aula entre 2013 y 2023, y la mitad lo hizo tras estar solo un año fuera (2,8 %). A ese grupo le siguen aquellos que estuvieron dos años fuera (1,1 %) o reingresaron al tercer año (0,6 %). Por el contrario, solo el 0,4 % de los nóveles reingresó después de estar nueve años fuera del aula (Tabla 10).

Tabla 10.

Tasa de reingreso de los nóveles que entraron a la educación básica y media en 2013

Estado-ciclo	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Promedio
Regresa 1.º año	-	5,7	4,2	3,0	2,9	2,3	2,0	2,1	1,5	1,9	2,8
Regresa 2.º año	-	-	3,0	1,7	1,0	1,0	0,9	0,6	1,0	0,4	1,1
Regresa 3.º año	-	-	-	1,5	0,8	0,6	0,6	0,5	0,6	0,5	0,6
Regresa 4.º año	-	-	-	-	1,0	0,8	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4
Regresa 5.º año	-	-	-	-	-	1,0	0,4	0,3	0,2	0,3	0,2
Regresa 6.º año	-	-	-	-	-	-	0,4	0,2	0,2	0,3	0,1
Regresa 7.º año	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,3	0,3	0,1
Regresa 8.º año	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,3	0,1
Regresa 9.º año	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,04
Reingreso	-	5,7	7,2	6,2	5,7	5,7	4,8	4,6	4,6	4,7	5,5

Fuente: Elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

Tabla 11.

Tasa de reingreso de los nóveles que entraron a la educación básica y media en 2016

Estado-ciclo	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Promedio
Regresa 1.º año	-	6,5	3,9	2,4	2,9	1,8	2,1	3,3
Regresa 2.º año	-	-	3,1	1,2	1,1	1,6	0,7	1,3
Regresa 3.º año	-	-	-	1,5	0,7	0,9	0,7	0,6
Regresa 4.º año	-	-	-	-	0,7	0,7	0,6	0,3
Regresa 5.º año	-	-	-	-	-	0,9	0,5	0,2
Regresa 6.º año	-	-	-	-	-	-	0,7	0,1
Reingreso	-	6,5	7,0	5,1	5,4	5,9	5,2	5,9

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

Tabla 12.

Tasa de reingreso de los nóveles que entraron a la educación básica y media en 2019

Estado/ciclo	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Promedio
Regresa 1.º año	-	7,2	2,8	3,3	4,4
Regresa 2.º año	-	-	4,9	1,3	2,1
Regresa 3.º año	-	-	-	2,3	0,8
Reingresa	-	7,2	7,7	6,9	7,2

Fuente: elaboración propia a partir de Base Cargo Docente.

Conclusiones

El presente artículo ha aportado a la reflexión en torno a la magnitud y evolución de las trayectorias de los docentes nóveles en Chile en el período 2013-2023, entendiendo el concepto de trayectoria no solo como una decisión de quedarse o irse, sino también desde una perspectiva no tradicional, como lo definió su objetivo.

En la primera aproximación, por ejemplo, de los 11 497 nóveles que existen en la cohorte de 2013, el 57,4% permaneció, el 21,9% rotó y el 20,7% desertó en su primer ciclo de seguimiento. En el segundo ciclo, el 65,5% permaneció, el 15,4% rotó, el 15,4% desertó y el 5,7% reingresó. En los años siguientes, la permanencia

aumenta, mientras que la rotación, la deserción y el reingreso disminuyen levemente. Al analizar únicamente la deserción, se observa que esta disminuye de forma constante: del 20,7 % al 11,2 %, luego al 6,5 %, al 5,4 % y, finalmente, al 4,1 % entre el primero y el quinto año. Así, la deserción acumulada al quinto año alcanza el 47,9 %. En las cohortes siguientes, las tendencias se reiteran, aunque los números y porcentajes varían, tal como muestra la evidencia publicada por Ávalos y Valenzuela (2016), el CIAE (2021), Elige Educar (2022), López (2015) y Valenzuela y Sevilla (2013).

En la segunda aproximación, la heterogeneidad es la norma y su análisis se ha realizado bajo tres formatos. El primero es la permanencia en el sistema escolar. Este concepto ya no está limitado al mismo establecimiento y, al ampliarlo, los valores de quienes deciden permanecer aumentan. En la cohorte de 2013, hay 4475 nóveles que permanecen en el sistema, incluyendo al 45,2 % que lo hizo en la misma escuela y al 54,8 % que rotó entre una y nueve veces. Entre quienes rotan, el 26,4 % lo hace una vez, el 14,6 % dos veces, el 7,2 % tres veces y así sucesivamente hasta llegar al 0,04 % que rotó nueve veces consecutivas.

El segundo formato revisa a la deserción y la clasifica en cuatro opciones: quienes desertan una única vez y quienes lo hacen dos, tres o cuatro veces. De estos grupos, el primero es el camino más común, con 48,0 % nóveles de la cohorte de 2013. En cambio, 11,3 % desertó dos veces, 1,6 % tres veces y 0,1 % cuatro veces.

El último formato es el reingreso, que contempla nueve caminos en la cohorte de 2013. Quienes regresaron tras un año fuera entre 2013 y 2023 representan el 2,8 % de todos los nóveles; quienes esperaron dos años equivalen al 1,1 %, los que esperaron tres años al 0,6 % y, de forma progresiva, hasta llegar al 0,04 % que reingresaron tras nueve años fuera del aula.

De esta manera, en el segundo enfoque, el número de trayectorias posibles pasa de cuatro a, al menos, veintitrés. Aunque la reinserción introduce nuevas alternativas, las nueve opciones de reingreso identificadas en la cohorte de 2013 podrían dar lugar a 45 trayectorias posibles, sin considerar la permanencia o rotación previa o posterior. Como explican Singer y Willett (1996), en un horizonte de diez años se podrían identificar hasta 512 trayectorias. Claramente, algunas son más comunes, como permanecer en el mismo establecimiento, rotar una vez sin abandonar el sistema, desertar una vez o reingresar por primera vez (CIAE, 2021; Cochran-Smith *et al.*, 2012; Quartz *et al.*, 2008; Rivero, 2015; Singer y Willett, 1996). Por el contrario, las menos comunes incluyen rotar nueve veces sin abandonar el sistema escolar, desertar cuatro veces o reingresar tras estar nueve años fuera del aula.

Estas múltiples trayectorias visibilizan el dinamismo en las trayectorias docentes (Lindqvist *et al.*, 2014; Quartz *et al.*, 2008; Schaeffer *et al.*, 2012; Singer y Willett, 1996) e invitan a reconceptualizar el concepto desde su versión dicotómica hacia una más compleja y rica, especialmente relevante para las nuevas generaciones que

perciben sus vidas laborales como una serie de carreras multidimensionales en lugar de un camino lineal y continuo (Lindqvist *et al.*, 2014).

Los datos también evidencian la influencia del contexto en las decisiones de los docentes. Por ejemplo, la pandemia no solo disminuyó el número de nóveles que ingresaron al sistema escolar, probablemente debido a la dificultad de completar el requisito de práctica profesional, sino que también tuvo efectos sobre la permanencia, la rotación y la deserción. Una posible explicación, siguiendo a Carrasco y Banerjee (2016), podría estar asociada a las tasas de desempleo: cuando hay menos opciones laborales fuera del sistema educativo, las tasas de permanencia tienden a aumentar. Este fenómeno fue visible tras mayo de 2020, cuando el desempleo en Chile superó, por primera vez en más de una década, las dos cifras (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2020; 2021). Otra explicación podría radicar en la mejora de ciertas condiciones laborales durante la pandemia, que permitió ver la crisis no solo como un desafío, sino también como una oportunidad para la valoración social, el trabajo colaborativo, la innovación y la formación continua (Orrego, 2023a; Pascual *et al.*, 2024).

Entre las recomendaciones principales está, en primer lugar, la necesidad de entender que cada perspectiva de análisis lleva a conclusiones de política pública diferentes, pero complementarias. Desde el enfoque tradicional, se destacan las tasas de deserción y rotación como alertas prioritarias; mientras que desde el enfoque no tradicional, pueden surgir preocupaciones específicas sobre la reinserción o la permanencia en el mismo establecimiento. En cada caso, los factores que determinan la decisión de los docentes varían, pero los efectos sobre la eficiencia educativa y los costos financieros de las escuelas son igualmente significativos. Así, ambos enfoques son fundamentales para la toma de decisiones en política pública (Carrasco *et al.*, 2018; Orrego, 2023a).

Junto a la necesidad de extender el análisis de cohortes en el tiempo (Cochran-Smith *et al.*, 2012; Orrego, 2023b) y de atender las precarias condiciones laborales de la profesión (Ávalos y Valenzuela, 2016; Borman y Dowling, 2008; Carrasco *et al.*, 2018; Guarino *et al.*, 2006; Orrego, 2023a, 2024; Valenzuela y Sevilla, 2013), otra recomendación clave es la implementación de un enfoque integral, multinivel y de largo plazo que reconozca los diferentes perfiles docentes en el diseño, implementación y evaluación de la formación inicial y continua (Cochran-Smith *et al.*, 2012; Orrego, 2023b). Por ejemplo, los programas de mentoría para nóveles deben considerar sus necesidades contextuales y profesionales, más que imponer planes estructurados. En este proceso, resulta clave que las universidades e instituciones gubernamentales fortalezcan la selección y formación de mentores, establezcan mecanismos claros de difusión para las mentorías y fomenten un vínculo sólido con las comunidades educativas (Díaz *et al.*, 2021; Cuéllar *et al.*, 2019; Salas *et al.*, 2021).

Finalmente, se presentan las limitaciones y proyecciones de esta investigación. La principal limitación está asociada a la muestra, ya que no se consideró a las educadoras de párvulos debido a la imposibilidad de acceder a las bases de datos de los establecimientos que no dependen del MINEDUC. La segunda limitación se relaciona con las bases de datos utilizadas, que no permiten identificar si las decisiones de trayectoria son voluntarias o involuntarias. En este sentido, una primera proyección sería estudiar las trayectorias docentes distinguiendo la voluntariedad, como recomienda Rubenstein *et al.* (2018). Asimismo, dado que existen características asociadas a la mayor deserción de los nóveles (Borman y Dowling, 2008; Carrasco y Banerjee, 2016; Carrasco *et al.*, 2018; Worth *et al.*, 2017), sería relevante identificar cuáles de estas se relacionan con trayectorias más o menos comunes.

Además, sería valioso realizar análisis estadísticos más complejos, como los modelos de supervivencia de tiempo discreto empleados por Carrasco *et al.* (2018) o los modelos de historia a eventos multinivel de Díaz *et al.* (2021). También sería interesante explorar diseños mixtos que permitan comprender en profundidad las decisiones de los nóveles, siguiendo el ejemplo de Cochran-Smith *et al.* (2012). Estas iniciativas, como señalan Worth *et al.* (2017), podrían enriquecer el estudio de las trayectorias docentes y contribuir al desarrollo de políticas públicas más efectivas.

Referencias

- Ávalos, B. y Valenzuela, J. (2016). Education for all and attrition-retention of New Teachers: A Trajectory Study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Borman, G. y Dowling, N. (2008). Teacher Attrition and Retention: A meta-analytic and Narrative Review of Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Carrasco, D. y Banerjee, R. (2016). Predicting Teacher Turnover from Public Schools in Chile, beyond Socioeconomic Status. En D. Carrasco, *Multivariate Approaches to School Climate Factors and School Outcomes* (pp. 74-119) [Tesis de doctorado, University of Sussex]. https://sussex.figshare.com/articles/thesis/Multivariate_approaches_to_school_climate_factors_and_school_outcomes/23430830
- Carrasco, D., Godoy, M. y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile. Quienes son y cuales es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, 1-7. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/MidEvidencias-N11.pdf>

- Carrasco, D., Manzi, J. y Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? *Temas de la Agenda Pública*, 13(105), 1-20. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/trayectorias-laborales-de-los-docentes/>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). (2021). El 20% de profesores se retira en los primeros 5 años de vida laboral y las especialidades más críticas son educación parvularia y media. CIAE y Universidad de Chile.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K. y Gleeson, A. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880. <https://doi.org/10.3102/0002831211431>
- Cuéllar, C., González, M., Espinosa, M. y Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543>
- Díaz, A., López, D., Salas, M. y Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*, 43(172), 42-59. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>
- Elige Educar. (2022). Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente. Autor.
- Guarino, C., Santibanez, L. y Daley, G. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208. <https://www.jstor.org/stable/3700588>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2020). *Boletín estadístico: empleo trimestral*. Autor.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2021). *Boletín estadístico: empleo trimestral*. Autor.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. y Carlsson, R. (2014). Teacher Attrition the First Five Years: A Multifaceted Image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>

- López, I. (2015). *Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137123>
- Orrego, V. (2023a). Innovación educativa y COVID-19: la crisis como desafío y oportunidad. *Revista INTEREDU, Investigación, Sociedad y Educación*, 8(1), 229-269. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083067>
- Orrego, V. (2023b). Rotación y deserción docente en Chile: ¿por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla? *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 267-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1395>
- Orrego, V. (2024). El impacto del COVID-19 en la salud mental de los docentes chilenos. *Psykhé*, 33(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.25197>
- Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M. e Iturrieta, C. (2024). Navegando la adversidad y la oportunidad. Liderazgo escolar en tiempos de crisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 87-102. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.005>
- Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069006006>
- Quartz, K., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. y Olsen, B. (2008). Careers in Motion: A Longitudinal Retention Study of Role Changing among Early Career Urban Educators. *Teachers College Record*, 110(1), 218-250. <https://doi.org/10.1177/016146810811000102>
- Rivero, M. (2015). The Link of Teacher Career Paths on the Distribution of High Qualified Teachers: A Chilean Case Study. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1710>
- Rubenstein, A., Eberly, M., Lee, T. y Mitchell, T. (2018). Surveying the Forest: A meta-Analysis, Moderator Investigation, and future-oriented Discussion of the Antecedents of Voluntary Employee Turnover. *Personnel Psychology*, 71(1), 23-65. <https://doi.org/10.1111/peps.12226>
- Schaeffer, L., Long, J. y Clandinin, J. (2012). Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i1.55559>

-
- Singer, J. y Willett, J. (1996). Methodological Issues in the Design of Longitudinal Research: Principles and Recommendations for a Quantitative Study of Teachers' Career. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(4), 265-283. <https://doi.org/10.3102/01623737018004265>
- Valenzuela, J. y Sevilla, S. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la d6cada del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro. Proyecto N.º 1120740. Fondo Nacional de la Ciencia y Tecnología (FONDECYT) y Ministerio de Educaci6n (MINEDUC).
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE*, 22, 3-12. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/9899>
- Worth, J., Lazzari, G. de. y Hillary, J. (2017). *Teacher Retention and Turnover Research: Interim Report*. National Foundation for Educational Research (NFER). <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Research%20Update%201.pdf>