

Profesores principiantes de educación secundaria en Chile

Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes?

GUILLERMO MANUEL ZAMORA POBLETE* | MARISA MEZA PARDO**
PILAR COX VIAL***

El 42 por ciento de los profesores principiantes de educación secundaria de Chile abandona la docencia en los primeros cinco años de servicio. Esta situación se atribuye, entre otros factores, a las insatisfactorias condiciones laborales y al agotamiento emocional. Pese a las dificultades, hay un porcentaje significativo de profesores que permanecen. Los estudios acerca de ellos son escasos, pues la atención se ha concentrado en los que abandonan. El objetivo de esta investigación es justamente caracterizar la decisión para permanecer. Específicamente, interesa identificar la fuerza de la intención de permanecer y los factores escolares asociados. Se aplicó un cuestionario a 371 profesores principiantes, que incluye preguntas cerradas y la narración de un incidente escolar. El principal hallazgo es que la decisión de permanecer está asociada a la satisfacción que experimenta el profesor con la relación que mantiene con sus alumnos, particularmente respecto del reconocimiento y respeto que ellos le brindan.

In Chile, 42 per cent of beginner secondary-school teachers resign within the first five years of work. This situation is partly attributed to the poor working conditions and emotional exhaustion. Despite the difficulties, a significant percentage of teachers remain in their jobs. Few studies have been made about them, since the focus has been on those who leave their employment. This research paper seeks to explore their reason for staying on. In particular, the focus is on identifying their determination to remain and associated factors in the school environment. A questionnaire was distributed to 371 beginner teachers, including closed questions and a story of a school incident. The main finding is that the decision to remain is linked to how satisfied the teachers are in their relationship with their pupils, especially in terms of the recognition and respect they receive.

Palabras clave

Profesores de educación secundaria
Permanencia en la docencia
Abandono de la docencia
Relación profesor-alumnos
Satisfacción laboral

Keywords

Secondary-school teachers
Continuing in the teaching profession
Abandoning the teaching profession
Teacher-pupil relationship
Job satisfaction

Recepción: 26 de octubre de 2017 | Aceptación: 1 de febrero de 2018

- * Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesor de Filosofía y Doctor en Educación. Líneas de investigación: autoridad y poder en la educación actual; barreras socioculturales para el aprendizaje y la participación. Publicaciones recientes: (2017), "Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 48, pp. 221-235; (2017, en coautoría con M. Meza-Pardo y P. Cox-Vial), "Dimensiones necesarias para la construcción de la autoridad pedagógica en la educación latinoamericana actual", *Convergencias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 9, núm. 14, pp. 87-94. CE: gzamora@uc.cl
- ** Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesora y Doctora en Filosofía. Líneas de investigación: filosofía de la educación; ética profesional para educadores. CE: mmeza@uc.cl
- *** Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesora de Historia y Magister en Educación. Líneas de investigación: convivencia escolar; gestión del aula heterogénea. CE: pcox@uc.cl

ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN¹

Los profesores² de Chile tienden a presentar una alta tasa de abandono de la docencia: el retiro fluctúa entre el 7 y 8 por ciento anual (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Esta situación es todavía más crítica en profesores principiantes y de educación secundaria. En este nivel, el abandono de la docencia en el primer año de ejercicio profesional se mueve entre 18 y 20 por ciento; y en los cinco primeros años de servicio acumula 42 por ciento (Valenzuela y Sevilla, 2013).

Chile se encuentra en el grupo de los países de la OCDE con mayores tasas de abandono de profesores principiantes, comparables a los índices de Estados Unidos y el Reino Unido, cuyas cifras fluctúan entre 30 y 50 por ciento (Cooper y Alvarado, 2006). Hay que considerar que la tasa de retiro en Alemania, Francia y Portugal es de menos de 5 por ciento (Cooper y Alvarado, 2006).

El retiro de los profesores del sistema escolar produce un impacto negativo en la calidad y equidad de la educación y, en cambio, la permanencia, especialmente de profesores altamente calificados, constituye un factor de calidad (OCDE, 2005). Algunas investigaciones indican que los profesores mejor calificados son aquellos que abandonan la profesión a tasas mayores que los de menores habilidades (Boyd *et al.*, 2005; Goldhaber *et al.*, 2007). Si bien los estudios al respecto aún no son concluyentes, hay evidencia en Chile de que la probabilidad de retiro es mayor para los docentes que tienen mejor desempeño en los exámenes de ingreso a la educación superior (Cabezas *et al.*, 2011). Asimismo, la rotación de

profesores, derivada del abandono temprano, tiene efectos negativos en los aprendizajes de los estudiantes, especialmente de los más desaventajados (Lindqvist *et al.*, 2014). En las escuelas que presentan mayores tasas de abandono se interrumpe la continuidad y la planificación de los programas, lo cual trae consigo costos escolares y financieros significativos en la contratación y gestión de los maestros (Hong, 2012).

Asimismo, se ha observado en Chile que el abandono temprano implica un enorme costo para el sistema escolar, pues impone la presión por contar con una gran cantidad de nuevos docentes que reemplacen a los que se retiran (Valenzuela y Sevilla, 2013). También genera tensión en los establecimientos, que deben buscar, seleccionar y retener permanentemente nuevos docentes, con las consiguientes dificultades para concentrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases (De los Ríos y Valenzuela, 2013).

Dados estos antecedentes, se ha destinado un gran esfuerzo a comprender —teórica y empíricamente— la decisión de abandonar y la de permanecer en la docencia. Las perspectivas teóricas devienen del campo de la teoría organizacional, y son aplicables a diversos lugares de trabajo. Una perspectiva clásica es considerar el abandono y la permanencia como una decisión calculada, donde el trabajador evalúa los costos y beneficios que le significaría el continuar en vista de las ofertas del mercado laboral (Becker, 1960; Etzioni, 1961). En esta línea, Chiavenato (2000) indica que la intención de permanecer es altamente sensible a las ofertas laborales: si el mercado ofrece mejores alternativas, y el trabajador considera que tiene posibilidades de colocación en ellas, su intención de

1 El presente artículo forma parte de la investigación “Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de enseñanza media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional”; financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 1160625.

2 En el presente artículo se utilizan de manera inclusiva términos como “el profesor”, “el alumno”, y sus respectivos plurales (así como otros equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

permanecer en la actual organización tiende a disminuir. Esta perspectiva implicaría que el profesor permanentemente hace cálculos de lo que le ofrece su lugar de trabajo en comparación a otras opciones, lo que significa que conoce una amplitud de ofertas y tiene claridad acerca de los criterios para contrastarlas.

Este enfoque teórico ha sido cuestionado justamente por ese supuesto. March y Simon (1977) observan que la decisión de hacer estos cálculos no sólo requiere de amplia información, sino también de la disposición de tiempo suficiente para reunir información y evaluar en forma detenida cada alternativa. Por ello, señalan, este tipo de decisión es poco frecuente en los ámbitos laborales, especialmente en aquéllos donde la persona está completamente absorbida y tiene escaso tiempo para analizar otras ofertas. A diferencia de la decisión de calcular, March y Simon (1977) comprenden el abandono y la permanencia como una “decisión satisfactoria”. En ésta, no se dispone de una amplia gama de alternativas, ni se hacen exhaustivas evaluaciones, sino que, más bien, la persona “se contenta con”, sin esperar encontrar la “mejor opción” o “lo máximo”. La persona decide su intención de permanecer porque le es suficientemente satisfactorio seguir trabajando ahí, sin mayores consideraciones evaluativas del mercado laboral y de las posibles consecuencias del cambio. A su vez, el abandono acontece cuando la persona deja de “contentarse con” algún aspecto de la organización. Siguiendo esta perspectiva, la decisión de permanencia o abandono del profesor está menos abierta al mercado y más atenta al vínculo que directamente establece con su trabajo; por ejemplo, la (in)satisfacción con la relación con los pares y los alumnos, las experiencias de logro y fracaso en el desarrollo de la docencia, y las posibilidades de desarrollo profesional.

En las últimas décadas se ha intentado comprender la permanencia como una combinación de decisiones “de cálculo” y “satisfacción”. En esta línea se ubica la teoría de los tres compromisos organizacionales de Meyer

y Allen: compromiso afectivo, normativo y de cálculo (Allen y Meyer, 1990, 1993; Meyer *et al.*, 1993). Los autores consideran que una persona puede aplicar simultáneamente los tres compromisos para decidir su permanencia o abandono, aunque podría diferir el grado en que experimenta cada uno de ellos. El compromiso organizacional afectivo se presenta cuando las personas consideran su vinculación a la organización a partir del apego afectivo que establecen con ella. Esta dimensión hace referencia a la adhesión sentimental y el grado de gusto —o disgusto— que les provoca la organización. Por su parte, el compromiso normativo está anclado a las lealtades interpersonales y obligaciones morales que significan para la persona la vinculación con la organización. En términos figurativos, las personas que presentan un alto compromiso normativo sienten que “deben permanecer”. El compromiso que se establece por medio del cálculo da cuenta de la vinculación que establece la persona con la organización basada en la evaluación (balance) de las inversiones realizadas o los bienes obtenidos que podría perder si abandonara. Este aspecto refiere especialmente a condiciones y beneficios laborales.

Al aplicar la teoría de los tres compromisos a la decisión del profesorado se puede plantear que la decisión de abandono y permanencia es multidimensional; en ella, cada compromiso opera con cierto grado de autonomía, por lo cual cabe la posibilidad de que el abandono (o la permanencia) se explique por un bajo compromiso en uno de los tres, a pesar de experimentar un alto compromiso en los otros dos.

Por su parte, los estudios empíricos han puesto énfasis en los factores asociados a la decisión de abandonar. Los estudios internacionales identifican especialmente las condiciones laborales y el desarrollo profesional, en torno a factores como la escasez de tiempo para preparar los cursos y la alta carga de trabajo (Kyriacou y Kunc, 2007; Struyven y Vanthournout, 2014). También se ha destacado la insatisfacción hacia la remuneración recibida

(Hancock y Scherff, 2010; Hanushek *et al.*, 2004; Luekens *et al.*, 2004). Asimismo, el abandono se ha asociado a sentimientos de menor autoeficacia y al agotamiento emocional o *burn-out* (Hong, 2010). Igualmente se ha señalado la desprofesionalización de la labor docente, asociada a una sensación de falta de influencia en las decisiones curriculares (MacBeath, 2012; PricewaterhouseCoopers, 2001).

Los estudios en Chile acerca de las razones que motivan a dejar la docencia son aún iniciales; la mayor atención se ha puesto en los factores asociados a la insatisfacción con las condiciones laborales, el desarrollo profesional y la falta de liderazgo de los directivos (Ávalos y Valenzuela, 2016; Gaete *et al.* 2017). También se ha constatado la relación del abandono con el bajo reconocimiento de la docencia en la sociedad chilena, insatisfactorios salarios, razones familiares y trabajo excesivo (Cabezas *et al.*, 2011).

En relación con la permanencia, los estudios son más escasos, tanto a nivel internacional como en Chile. Se ha identificado, como factores de retención, a los mecanismos de apoyo o inducción que ofrecen las escuelas o los distritos (Bullough, 2005; Hudson, 2012). Otro factor de permanencia es la gratificación emocional que resulta del trabajo pedagógico que desafía a los estudiantes y el ganarse su reconocimiento (Hong, 2012). Este factor también ha sido investigado en Chile por Ávalos y Valenzuela (2016), quienes agregan otros dos factores igualmente relevantes: 1) el poder de reflexión y análisis contextual de situaciones críticas que experimenta el docente, lo que le permite reconocer progresos y errores que necesitan apoyo; y 2) el trabajo colaborativo con otros profesores con más experiencia. Todos estos factores actúan como protectores de la frustración, del excesivo estrés y de las dificultades para encontrar soluciones a los problemas que enfrentan (Ávalos y Valenzuela, 2016). Por otra parte, se ha constatado que en la decisión de permanencia de los profesores chilenos (sin distinción entre principiantes y

experimentados) operan primordialmente dimensiones afectivas y emocionales, con énfasis en el vínculo que poseen con los miembros de la escuela (Zamora, 2009).

De los antecedentes teóricos y empíricos planteados se desprende que, en el profesorado, la permanencia y el abandono constituyen una decisión multifactorial donde convergen dimensiones afectivas relacionadas con el desarrollo del propio trabajo, relaciones y lealtades con los miembros de la comunidad, y evaluaciones de las condiciones laborales y salariales. Asimismo, se ha destacado que estas dimensiones, o compromisos organizacionales (Allen y Meyer, 1990), operan con cierto grado de autonomía, por lo que la permanencia puede responder a un tipo de compromiso distinto que el que se relaciona con el abandono. Ello se corrobora en los estudios empíricos, en los que los factores de permanencia se asocian principalmente al trabajo pedagógico, mientras que los factores de abandono se relacionan más con las condiciones laborales. En tal sentido, la decisión de permanencia y sus factores asociados no constituyen necesariamente el inverso (o la mejora) de los factores de abandono. Por ejemplo, el bajo salario destaca como razón de abandono; no obstante, escasamente un buen salario es señalado como factor de permanencia. Ello recuerda los planteamientos de Herzberg (1966), quien advierte que los factores de insatisfacción se refieren principalmente a las condiciones laborales, y que cuando mejoran éstas disminuye la insatisfacción, lo que no implica un aumento proporcional de la motivación laboral.

Lo anterior lleva a la necesidad de examinar la permanencia como una decisión que podría tener una lógica distinta a la del abandono, ya que en aquélla no sólo importan las condiciones laborales, sino también, y posiblemente aun más, la enseñanza y la relación con los alumnos. Debido a lo anterior, el estudio de la permanencia requiere un examen particular que permita identificar en qué grado el docente está convencido de querer

permanecer, así como los factores escolares asociados a esta decisión.

Los objetivos del estudio son: 1) describir el nivel de interés en permanecer como docente en el sistema escolar en los profesores principiantes y examinar los factores escolares asociados; y 2) caracterizar la relación que mantienen los profesores principiantes con sus estudiantes y examinar su relación con el interés de permanecer como docente.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptivo y utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección y análisis de la información.

Participantes

A partir de la distinción de Imbernón (1994), se consideran profesores principiantes quienes tienen hasta tres años de ejercicio laboral en un establecimiento escolar reconocido por el Ministerio de Educación. El estudio fue realizado con los resultados de un cuestionario aplicado a 371 profesores principiantes (129 con un año de servicio, 124 con dos y 118 con tres). Los profesores provienen de 13

programas de formación pedagógica de todo Chile (cinco de la capital Santiago de Chile, cuatro de la zona sur, tres de la zona norte y uno de la zona central). El criterio de selección de la muestra obedece a asegurar la diversidad geográfica de los participantes (sus programas de formación se distribuyen en distintas zonas del país) y que hubieran desarrollado su formación inicial en diversos programas universitarios (las 13 universidades presentan distintos énfasis en la formación).

La distribución por género es 69.5 por ciento mujeres y 30.5 por ciento varones, lo cual coincide con las proporciones poblacionales. El promedio de edad es de 27.34 años (DS=4.104). Los profesores trabajan en establecimientos estatales (28.55 por ciento), privados subvencionados por el Estado (46.6 por ciento) y en privados no subvencionados por el Estado (20.4 por ciento). En la Tabla 1 se puede observar la distribución de los profesores según el grupo socioeconómico (GSE) del establecimiento en que trabajan. Estas categorías son elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile (2016) y corresponden al promedio del perfil social de los estudiantes que asisten al establecimiento.

Tabla 1. Características GSE de los establecimientos y distribución de los profesores principiantes

GSE del establecimiento	Años de escolaridad de los padres	Ingreso del hogar (mensual, en US\$)	Índice de vulnerabilidad (%)*	Muestra profesores principiantes examinados (porcentaje)
Bajo	Hasta 9 años	Hasta 495	Entre 71.01 y 100	16.4
Medio bajo	Entre 10 - 11 años	Entre 496 y 735	Entre 52.01 y 71	25.8
Medio	Entre 12 -13 años	Entre 736 y 1,198	Entre 34.01 y 52	23.1
Medio alto	Entre 14 - 15 años	Entre 1,199 y 2,316	Entre 9.01 y 34	13.7
Alto	16 o más años	2,317 o más	9 o menos	21

* El índice de vulnerabilidad indica el porcentaje de estudiantes del establecimiento que se encuentra en situación de pobreza.

Fuente: elaboración propia.

Recolección y análisis de la información

A los profesores se les aplica un cuestionario *on line*, anónimo y voluntario. Previamente se les solicita su consentimiento informado, que fue aprobado con anterioridad por el Comité de Ética de la institución patrocinante. El cuestionario fue aplicado en octubre de 2016.

A continuación se presentan los ítems del cuestionario y la técnica de análisis, para cada uno de los objetivos que guían la investigación.

Objetivo 1

Se examina el grado de intención de permanecer en la docencia en los próximos cinco años mediante una escala Likert, desde “nada convencido” a “completamente convencido”.

Para el examen de los factores escolares asociados a la intención de permanecer, se examinó el grado de satisfacción que experimenta el profesor con respecto a 13 factores. La selec-

ción de estos factores se fundamentó en los planteamientos expuestos en los antecedentes que destacan la necesidad de investigar, tanto la satisfacción hacia las condiciones laborales, como la enseñanza y la relación con los alumnos. Cada factor o ítem se respondió con escala Likert desde “nada satisfecho” a “muy satisfecho”. Se examinaron los ítems individualmente y también agrupados en componentes o dimensiones derivadas mediante un análisis factorial exploratorio.

Para el análisis factorial se aplicó el método por componentes principales con rotación Varimax. Para su realización se extrajo el índice KMO ($=0.858$), valor que indica que es aconsejable llevar a cabo este análisis. El análisis establece tres componentes (dimensiones) que explican 62.81 por ciento de la varianza. En la Tabla 2 se indican los ítems que integran cada componente y su peso factorial.

Tabla 2. Resultados análisis factorial de los 13 ítems

	Componentes*		
	1	2	3
Relación que mantiene con los estudiantes	.765		
Grado en que los estudiantes respetan al profesor	.848		
Valoración de los estudiantes a la labor como profesor	.818		
Grado en que los estudiantes lo reconocen como autoridad pedagógica	.818		
Apoyo recibido de los otros profesores		.796	
Trabajo colaborativo con otros profesores		.817	
Grado en que la comunidad escolar comparte normas de convivencia escolar		.743	
Apoyo recibido del director		.563	
Compromiso de las familias con el establecimiento		.660	
Tamaño de los cursos			.455
Horario jornada laboral			.831
Salario			.767
Oportunidades para el desarrollo profesional que ofrece el establecimiento			.636

*Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se examinó la confiabilidad de cada componente mediante alfa de Cronbach:

- Componente 1. Dimensión I. Relación con los estudiantes (alfa de Cronbach =.865).
 - Relación que mantiene con los estudiantes.
 - Grado en que los estudiantes respetan al profesor.
 - Valoración de los estudiantes a la labor como profesor.
 - Grado en que los estudiantes lo reconocen como autoridad pedagógica.
- Componente 2. Dimensión II. Apoyo y compromiso de la comunidad (alfa de Cronbach =.831).
 - Apoyo recibido de otros profesores.
 - Trabajo colaborativo con otros profesores.
 - Grado en que la comunidad escolar comparte normas de convivencia.
 - Apoyo recibido del director.
 - Compromiso de las familias con las normas de convivencia.
- Componente 3. Dimensión III. Condiciones labores del establecimiento (alfa de Cronbach =.700).
 - Número de alumnos de los cursos.
 - Horario jornada laboral.
 - Salario.
 - Oportunidades para el desarrollo profesional que ofrece el establecimiento.

Para analizar las relaciones entre variables (intención de permanencia y factores escolares), se examinaron las frecuencias, media, SD, test Chi-cuadrado (χ^2), T de Student (*t*) y correlación bivariada (*r*).

Objetivo 2

Mediante una pregunta abierta se consultó acerca de un incidente crítico en la relación

con los estudiantes. La pregunta fue: “Recuerda una situación ocurrida durante este año que hayas experimentado significativamente negativa o significativamente positiva en la relación con tus estudiantes. Describe detalladamente esta situación y lo que significó para ti”.

El examen de las respuestas se hace mediante análisis de contenido a nivel temático y semántico siguiendo la guía de Taylor y Bogdan (1992). Se clasifican los relatos según la orientación (incidente positivo o negativo) y el ámbito al que se refiere el incidente crítico.

RESULTADOS

En la Tabla 3 se puede observar la frecuencia de respuestas de los profesores principiantes con respecto a su intención de continuar trabajando en el aula de un establecimiento escolar en los próximos cinco años. Con el propósito de contrastar diferencias entre grupos, se comparan profesores que indican una “baja intención de permanecer” (que responden “nada” o “poco” convencidos, N=64) y profesores que indican una “alta intención de permanecer” (que señalan estar “bastante” o “completamente” convencidos, N=171) (ver distribución en Tabla 3, parte inferior).

Se observa que la mayor proporción de los profesores indica una alta intención de permanencia: 26.9 por ciento señala que está “completamente convencido” de permanecer y 27.2 por ciento señala “bastante”. Sin embargo, es relevante observar que la intención de permanecer decrece significativamente con los años de ejercicio. En el primer año, los de “alta intención” alcanzan 63.9 por ciento, y al tercer año esa cifra se reduce a 45.5 por ciento. Asimismo, cabe notar el significativo incremento que presenta la “baja intención”, que en dos años dobla su porcentaje (de 12.9 por ciento el primer año, a 24.7 por ciento el tercero). Esta evidencia se corrobora al aplicar el test Chi-cuadrado entre intención de permanencia (alta / baja) y años de ejercicio ($\chi^2=7.320$, $p < .05$), y la correlación bivariada considerando la escala original ($r = -.163$, $p < .01$).

Tabla 3. Grado de convencimiento de continuar en el aula los próximos cinco años

		Nada convencido (%)	Poco convencido (%)	Medianamente convencido (%)	Bastante convencido (%)	Completamente convencido (%)	Total
Años de ejercicio	1	4.6	8.3	23.1	29.6	34.3	100
	2	6.5	16.8	24.3	25.2	27.1	100
	3	6.9	17.8	29.7	26.7	18.8	100
Total		6	14.2	25.6	27.2	26.9	100

		Baja intención de permanecer		Alta intención de permanecer	
Años de ejercicio	1	12.9		63.9	
	2	23.3		52.3	
	3	24.7		45.5	
Total	20.2		54.1		

Fuente: elaboración propia.

Esta evidencia es muy relevante, pues indica que, en una proporción importante de profesores principiantes, la continuidad se experimenta en forma conflictiva: cada año aumenta la intención de dejar la docencia a pesar de permanecer.

Por otra parte, se examinaron las relaciones entre intención de permanecer y las características personales y profesionales del profesor. Se constata que no hay diferencias estadísticamente significativas con el género del profesor ($\chi^2=468$, $p=.494$); tampoco con la asignatura que imparte ($\chi^2=5.609$, $p=.898$) ni con el GSE de los alumnos que atiende el establecimiento ($\chi^2=2.972$, $p=.563$), o si el establecimiento es estatal o privado ($\chi^2=1.060$, $p=.787$).

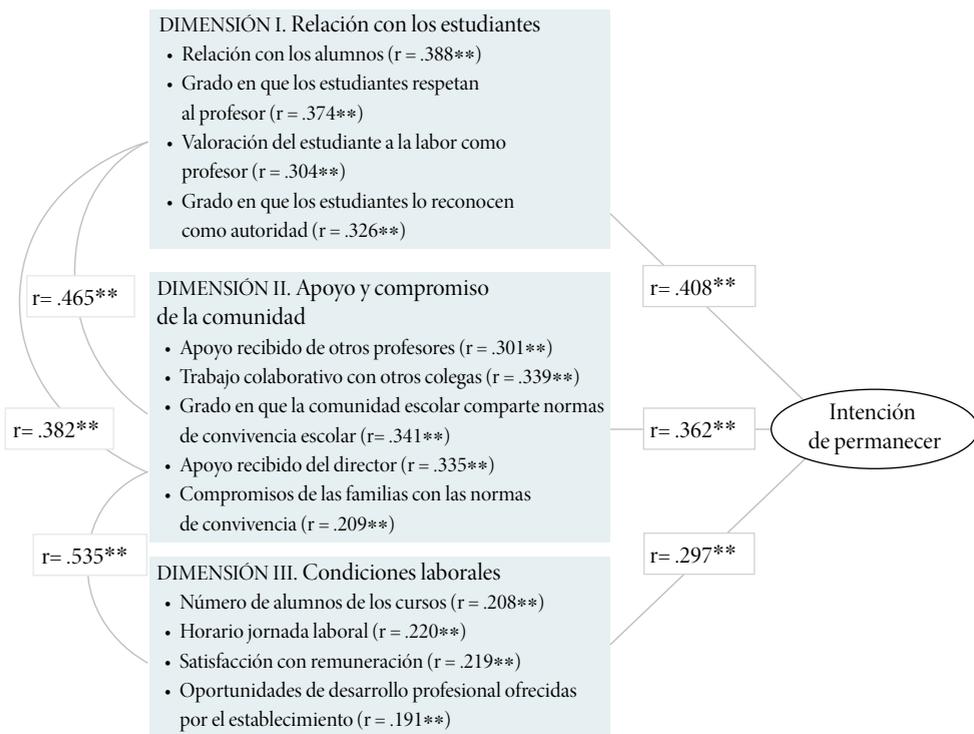
También se examinan las relaciones de los factores escolares con la intención de permanecer. En la Fig. 1 (página siguiente) se presenta una síntesis de los resultados, con los coeficientes de relación entre la intención de permanecer y tres dimensiones de factores escolares, y también entre ellas. Asimismo, se expresan los coeficientes de cada ítem con la intención de permanecer.

Como puede verse, la intención de permanecer se relaciona principalmente con la satisfacción que experimenta el profesor con

la dimensión I ($r=.408$, $p < .01$), y en segundo lugar, aparece relacionado con la dimensión II ($r=.362$, $p < .01$). La dimensión III es la variable que presenta una relación más débil con la intención de permanecer, aunque es estadísticamente significativa ($r=.297$, $p < .01$). Destaca la menor fuerza de la relación, aunque igualmente significativa, del ítem oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas por el establecimiento ($r=.191$, $p < .01$).

Es relevante señalar que la dimensión I se relaciona fuertemente con la dimensión II ($r=.465$, $p < .01$) y con la dimensión III ($r=.382$, $p < .01$). Es importante observar la relación entre la dimensión I y la dimensión III cuando se controla el tipo de establecimiento, es decir, cuando se mantienen relativamente estables las condiciones laborales objetivas al interior de cada grupo. La correlación entre ambas dimensiones en establecimientos estatales es de $r=.0308$ ($p < .01$); en privados subvencionados por el Estado es de $r=.387$ ($p < .01$) y en privados no subvencionados por el Estado es de $r=.291$ ($p < .05$). Esta evidencia podría significar que la percepción de satisfacción con los estudiantes tiñe las percepciones de satisfacción con las condiciones laborales; es decir, la relación con los estudiantes no es una

Figura 1. Relaciones entre satisfacción hacia factores escolares e intención de permanecer



* $p < .05$; ** $p < .01$

Fuente: elaboración propia.

dimensión aislada, sino que interactúa significativamente con las percepciones generales que tiene el profesor hacia el establecimiento.

Además del análisis del conjunto de profesores, es necesario precisar cómo se comportan estos factores en profesores con baja y alta intención de permanecer (Tabla 4). Al respecto se observa que los profesores con baja intención de permanecer presentan menor satisfacción en todos los ítems y dimensiones que los profesores con alta intención. Las diferencias son estadísticamente significativas entre ambos grupos (dimensión I: $t = -5.566$, $p = .000$; dimensión II: $t = -6.454$, $p = .000$; dimensión III: $t = -4.571$, $p = .000$).

En los profesores con baja intención de permanecer destaca la menor satisfacción con la dimensión III ($M = 2.28$), especialmente con las oportunidades de desarrollo profesional

($M = 1.97$). También destaca la baja satisfacción con la dimensión II ($M = 2.51$) y la moderada satisfacción de la dimensión I ($M = 3.38$), con respuestas más heterogéneas ($SD = .980$). Al respecto, es relevante consignar que este grupo presenta mayor heterogeneidad de respuestas en comparación con el grupo de alta intención de permanencia (que en esta dimensión marca una $SD = .622$).

Los profesores con alta intención de permanecer indican una muy alta satisfacción en la dimensión I ($M = 4.11$, en una escala de 1 a 5). También destaca la homogeneidad de sus respuestas ($SD = .622$). A su vez, presentan baja satisfacción con respecto a la dimensión III ($M = 2.92$), con respuestas algo más heterogéneas ($SD = .934$). En la dimensión II presentan una satisfacción moderada ($M = 3.41$) y también respuestas algo heterogéneas ($SD = .913$).

Tabla 4. Grado de satisfacción con factores escolares en profesores de baja y alta intención de permanencia

	Baja intención de permanecer		Alta intención de permanecer		Total	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
DIMENSIÓN I. Relación con los estudiantes	3.38	.980	4.11	.622	3.91	.804
Relación que mantiene con los estudiantes	3.59	.987	4.34	.713	4.14	.863
Grado en que los estudiantes respetan al profesor	3.40	1.199	4.19	.724	3.97	.944
Valoración de los estudiantes a la labor como profesor	3.30	1.328	4.02	.863	3.83	1.057
Grado en que los estudiantes lo reconocen como autoridad pedagógica	3.21	1.105	3.92	.846	3.73	.975
DIMENSIÓN II. Apoyo y compromiso de la comunidad	2.51	.976	3.41	.913	3.17	1.010
Apoyo recibido de otros profesores	3.13	1.157	3.90	1.067	3.69	1.143
Trabajo colaborativo con otros profesores	2.58	1.300	3.57	1.193	3.31	1.296
Grado en que la comunidad escolar comparte normas de convivencia escolar	2.40	1.251	3.38	1.186	3.11	1.278
Apoyo recibido del director	2.31	1.350	3.34	1.266	3.06	1.365
Compromiso de las familias con las normas de convivencia	2.21	1.320	2.83	1.290	2.67	1.324
DIMENSIÓN III. Condiciones laborales	2.28	.981	2.92	.934	2.75	.987
Número de alumnos de los cursos	2.65	1.427	3.32	1.386	3.14	1.426
Horario jornada laboral	2.31	1.386	2.98	1.292	2.80	1.348
Salario	2.21	1.393	2.86	1.277	2.69	1.339
Oportunidades para el desarrollo profesional que ofrece el establecimiento	1.97	1.356	2.54	1.285	2.38	1.326

1 = nada satisfecho; 2 = algo satisfecho; 3 = medianamente satisfecho; 4 = bastante satisfecho; 5 = muy satisfecho.

Fuente: elaboración propia.

Esta evidencia permite plantear que, para los profesores con alta intención de permanecer, un factor que favorece la continuidad es la muy alta satisfacción que experimentan en la relación con los estudiantes, aun cuando perciban una menor satisfacción respecto de las condiciones laborales. En tal sentido, la alta satisfacción en la relación con los estudiantes se podría denominar “factor protector” de la permanencia. Ahora bien, si la satisfacción con los estudiantes es moderada, como en el caso de los profesores con baja intención de permanecer, eso significa que no es suficiente para proteger la continuidad, de manera que la insatisfacción con las condiciones laborales será, posiblemente, más decisiva.

Percepciones de los profesores acerca de la relación que mantienen con sus estudiantes

Para este análisis se examinaron 153 relatos que corresponden a 113 profesores que señalan alta intención de permanencia (66.08 del total de este grupo); y 40 profesores que señalan baja intención de permanencia (62.50 del total de este grupo). La tasa de respuestas es medianamente satisfactoria. La cantidad de respuestas se podría atribuir a que es la única pregunta abierta del cuestionario —y se ubica al final de éste— por lo cual requiere más tiempo y dedicación que las preguntas cerradas. Por otra parte, es satisfactorio que la tasa de respuesta sea similar entre ambos grupos, lo que permite hacer comparaciones entre ellos.

Para el análisis se clasificaron los incidentes de acuerdo con su orientación, positiva o negativa. En los relatos positivos los profesores señalan principalmente sentimientos de satisfacción, orgullo, autoeficacia, valoración y seguridad. En los relatos negativos señalan insatisfacción, decepción, rabia, agotamiento, ansiedad, angustia, o sentimientos de fracaso.

Los relatos también se clasificaron según el tema al cual se refieren. Al respecto, se establecieron tres categorías generales:

- i. Logro (o no logro). Se refiere a incidentes en los que el profesor indica un resultado de una acción que decididamente ha llevado a cabo. Usualmente indica una intervención pedagógica que tiene consecuencias en el aprendizaje de sus estudiantes o en la convivencia escolar.
- ii. Reconocimiento (o falta de reconocimiento). Se refiere a situaciones en que el profesor destaca un juicio positivo o negativo emitido por los alumnos, referido a una acción que ha ejercido o a su desempeño general.
- iii. Perfil escolar del estudiante. Se refiere a situaciones en que el profesor describe el comportamiento de sus alumnos como una condición escolar —independiente de la acción educativa— que, a juicio del docente, resulta satisfactoria o insatisfactoria para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas situaciones ponen énfasis en el capital cultural de los alumnos y la disposición para el aprendizaje. La distribución general de los incidentes se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia de incidentes críticos en profesores de alta y baja intención de permanecer, considerando categoría y orientación

		Orientación			
		Positiva (%)	Negativa (%)	Total (%)	
Alta intención en permanecer	Categoría	Logro	45.4	15.7	61.1
		Reconocimiento	10.2	13	23.1
		Perfil del estudiante	0.9	14.8	15.7
	Total	56.5	43.5	100	
Baja intención en permanecer	Categoría	Logro	27.5	12.5	40
		Reconocimiento	10	22.5	32.5
		Perfil del estudiante	2.5	25	27.5
	Total	40	60	100	
Total	Categoría	Logro	40.5	14.9	55.4
		Reconocimiento	10.1	15.5	25.7
		Perfil del estudiante	1.4	17.6	18.9
	Total	52	48	100	

Como puede observarse, los profesores que expresan una alta intención de permanecer tienden a indicar, en mayor proporción, un incidente positivo (56.5 por ciento). Si bien hay una diferencia con respecto a los profesores de

baja intención de permanecer (40 por ciento indica una situación positiva), esto no alcanza a ser estadísticamente significativo ($\chi^2=3.343$, $p=0.068$). A pesar de ello, es posible caracterizar, de modo hipotético, las formas en que los

profesores de alta y de baja intención de permanencia se relacionan con los alumnos. Por supuesto, los siguientes planteamientos requerirán ser corroborados en estudios posteriores.

Los docentes que declaran una alta intención de permanencia señalan en mayor proporción experiencias de logro positivo (45.4 por ciento). Especialmente se refieren a conflictos o problemas de convivencia en el aula, y a la aplicación de estrategias efectivas para abordarlas. Estas experiencias tienden a ser focalizadas: son episodios que acontecen en un salón de clase y en una hora en particular. Los docentes se sienten altamente eficaces cuando han aplicado exitosamente una habilidad profesional. Un relato elocuente es el señalado por una profesora de historia que debe contener la agresividad de un estudiante que se presenta en el salón de clase golpeando las mesas y lanzando papeles. La profesora pone en práctica una estrategia de regulación de la conducta en la que recientemente se había capacitado. Ante la pregunta por el significado de esta situación, ella dice:

Principalmente, fue un alivio, dado que el estudiante desistió de su ataque y, además, coloqué en práctica las estrategias que fueron sugeridas por el equipo psicosocial del establecimiento. De esta forma, fue la primera vez que apliqué estrategias de contención en el aula (relato 145, mujer, profesora de Historia, 26 años, primer año de trabajo, establecimiento GSE medio bajo).

Además de sentirse eficaces, los profesores que reportan alta intención de permanencia suelen señalar que los logros que experimentan con sus alumnos les permiten desarrollar nuevos aprendizajes y cambiar sus propias creencias. Es frecuente que indiquen que las dificultades con sus alumnos los han desafiado a modificar sus repertorios de respuestas, y los han impulsado a probar soluciones que hasta ese momento no se sentían muy seguros de llevar a cabo. Las experiencias de logro

constituyen, así, un proceso de aprendizaje situado, en un ambiente de alta incertidumbre, que provee sentimientos de satisfacción por el desarrollo profesional. Un ejemplo de ello es la situación narrada por un profesor de lenguaje. Indica que durante el primer periodo del año escolar los estudiantes no realizaban los trabajos que semanalmente solicitaba. Ello implicaba que al final del semestre debía reprobar a 35 de sus 40 alumnos; ante ello, decidió, con mucha inseguridad, otorgarles una nueva oportunidad y los alumnos respondieron adecuadamente. En el párrafo que sigue el profesor señala lo que le significó esta situación:

Fue una situación significativamente positiva, pues en un principio pensé en que darles una oportunidad significaría que no volverían a trabajar durante el segundo semestre. No obstante, durante estos meses me he dado cuenta que los estudiantes entendieron mi sistema de trabajo y que la oportunidad ofrecida de mi parte es retribuida por ellos. Aprendí que en ocasiones ser flexible con ciertos aspectos puede favorecer a la disposición de los estudiantes, algo que en principio pensé que no serviría y que lo mejor de todo sería colocar las 35 calificaciones insuficientes en el registro (relato 86, hombre, profesor de lenguaje, segundo año de servicio, establecimiento GSE medio).

También es frecuente que los profesores con alta intención de permanencia vinculen las experiencias de logro a condiciones organizacionales. Principalmente se menciona a los pares y directivos, gracias a cuyo apoyo y liderazgo se hacen posibles los logros. En el siguiente relato, una profesora de inglés indica que la dificultad con un curso se logró transformar en un desafío colectivo de todos los profesores, liderado por el “profesor jefe” (en Chile, es el responsable ante los apoderados del equipo de profesores de un curso). Destacan en este relato las expresiones en primera persona plural, lo que indica que tras la experiencia de logro hay un trabajo colectivo:

...con el profesor jefe tuvimos que ponernos de acuerdo en usar las estrategias que él tenía con respecto a la disciplina porque es un curso muy complicado. El profesor compartió sus estrategias y todos los profesores que le hacemos clases a ese curso nos acoplamos y así pudimos trabajar bien con el curso y ayudarlos a encontrar su regulación. [Significado de la situación] Fue muy tenso en un principio, sin embargo, el trabajo colaborativo entre los profesores fue clave para solucionar la situación (relato 126, mujer, profesora de inglés, 25 años, primer año de trabajo, establecimiento GSE medio).

Los profesores que indican tener baja intención de permanencia también señalan situaciones de logro positivo (27.5 por ciento), aunque significativamente en menor proporción que los de alta intención de permanecer. A diferencia de estos últimos, los de baja intención de permanecer indican con mayor frecuencia situaciones de falta de reconocimiento (22.5 por ciento) y problemas con el perfil de los estudiantes (25 por ciento).

La falta de reconocimiento refiere a juicios críticos o descalificaciones emitidas por los alumnos hacia el profesor: hacia sus decisiones pedagógicas, evaluativas o de gestión del ambiente de aprendizaje. Los profesores suelen experimentar estos juicios como una falta de respeto a la función docente, o incluso a su persona, en un sentido amplio. Esta situación es más crítica aún cuando se involucran otros actores, como pares, jefatura o padres. Aquí el profesor suele indicar una pérdida de confianza y un sentimiento de desilusión respecto de sus alumnos. En el siguiente relato se ejemplifica claramente esta decepción. Se narra la queja de una alumna ante la coordinadora del área por la forma en que se ha corregido una prueba. La profesora subraya el alto impacto que tiene esta queja en su estima profesional y autoridad pedagógica:

Una alumna fue directamente a conversar con la coordinadora académica para quejarse

porque no le pareció la corrección de una prueba, indicando que yo no sabía nada por mi corta edad y mi poca experiencia como profesora. Cuando la coordinadora me comenta esta situación decidí ir inmediatamente a conversar con la estudiante. Le comenté a la alumna que ese no era el protocolo que debía seguir y que debería haber conversado conmigo en primera instancia. Además, le indiqué que era una falta de respeto decir que “yo no sabía nada”, pues me había esforzado mucho por conseguir mi título y así hacer valer mi autoridad como profesora. [Significado] Decepción, pues me sentí poco respetada y que mi autoridad como profesora había sido cuestionada sólo por mi edad (relato 3, mujer, profesora de historia, 24 años, primer año de trabajo, establecimiento GSE medio).

Es relevante indicar que las descalificaciones están focalizadas a un alumno o a un par de ellos, y no a la totalidad de un curso; y que éstas refieren a un episodio temporal, es decir, no hay referencias a situaciones recurrentes en el tiempo. Pese a lo acotado del evento, es usual que los profesores señalen que estas situaciones tienen consecuencias profundas en su vocación pedagógica o en el modo de interactuar con los estudiantes a largo plazo. Ello se observa claramente en el siguiente relato de un profesor de lenguaje, donde indica que un alumno lo increpó señalándole que no le importaba su asignatura. Ello sucedió después de retirarle un examen debido a que interrumpía permanentemente y dificultaba la concentración de sus compañeros. Ante la pregunta por el significado de esta situación, el profesor señaló:

Hace cuestionarme el estudiar durante una cantidad de años para que frente a eventualidades cualquiera, un alumno o apoderado pueda faltar el respeto. Además, implica una especie de inseguridad interna cada vez que debes enfrentarte con un alumno en una evaluación (relato 71, hombre, profesor de

lenguaje, 26 años, tercer año de trabajo, establecimiento GSE bajo).

Los profesores que señalan baja intención de permanecer tienden a criticar el tipo de alumno o perfil cultural de sus estudiantes (25 por ciento). Las críticas suelen ser generalizadas a todo un grupo y señalan su comportamiento insatisfactorio o mala disposición hacia el aprendizaje como si fuese una condición permanente que no depende directamente de la acción pedagógica. Ante ello, el profesor se siente decepcionado e impotente para intervenir y desplaza hacia sus alumnos la responsabilidad por no presentar las condiciones mínimas para el aprendizaje. Ello se manifiesta claramente en el siguiente relato.

[Situación] Alumnos se excusan en mi ausencia (por estar con licencia médica) para no realizar pruebas, negando haber pasado contenidos en clases o haber estudiado. [Significado] Cada día me decepciono de mis alumnos por la escasa densidad valórica de su formación. Mienten, se excusan, niegan a destajo para satisfacer sus necesidades inmediatas; si bien aún son pequeños, la responsabilidad ya debiera estar asentada (relato 53, hombre, profesor de historia, 27 años, primer año de trabajo, establecimiento GSE medio).

Los profesores suelen considerar que la débil o nula disposición al aprendizaje del alumnado es un obstáculo a su labor pedagógica y a su permanencia en la profesión docente. Es usual que expresen que con estos comportamientos “no se puede hacer clases” o “no se puede trabajar”. De este modo, los profesores señalan su insatisfacción por no contar con las condiciones mínimas de interés o de actitud hacia la enseñanza. Más aún, la tarea de generar estas condiciones de educabilidad se comprende como algo opuesto a su quehacer profesional. El siguiente relato ilustra claramente esta idea, de modo especial cuando el profesor se pregunta “¿qué estoy haciendo?, ¿estoy

conteniendo impulsos o enseñando? ¿Soy un profesor o un niño?”.

[Situación] Los estudiantes suelen no prestar atención y luego decir y reclamar que no se les explica la materia... He llegado a la sala y me encuentro con que las sillas están destrazadas. Los he visto lanzarse papeles, golpearse, y les he llamado la atención, y si bien no han vuelto a hacerlo, siguen con una actitud negativa. [Significado] Una merma en el sentido de mi trabajo y en el objetivo inmediato de éste. Preguntarme: ¿qué estoy haciendo?, ¿estoy conteniendo impulsos o enseñando?, ¿soy un profesor o un niño?... luego, me ha producido la duda sobre mi capacidad para mantener mi bienestar bajo este ritmo durante los próximos años (relato 107, hombre, profesor de historia, 28 años, establecimiento GSE medio).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La decisión de permanecer como profesor en un establecimiento escolar en el inicio de la carrera profesional es altamente compleja, tanto por el grado de convencimiento en continuar, como por los factores asociados.

En cuanto a lo primero, la decisión de permanecer no es estable en el tiempo, ni todos los profesores principiantes permanecen con el mismo convencimiento. Ya en el primer año se presenta un 12.9 por ciento de profesores que indica que está poco o nada convencido en continuar como docente, y este porcentaje convive con un 63.9 por ciento que señala una alta intención de permanencia. A esta complejidad se suma que el grupo de menor intención aumenta significativamente conforme pasan los años, y alcanza 24.7 por ciento en el tercero; esta cifra indica que prácticamente uno de cada cuatro profesores trabaja en su escuela con escaso interés en continuar. De este modo, se podría concluir que la permanencia no es uniforme, ni exactamente opuesta al abandono, pues hay profesores que permanecen, pero están más cerca del abandono que de

la continuidad. Dado lo anterior, sería equivocado reducir las dificultades que enfrenta el sistema escolar chileno a la tasa de abandono de los nuevos profesores. Una importante proporción de profesores permanece, pero con intención de abandonar, lo que implica una forma conflictiva y problemática de estar en la escuela, que puede tener consecuencias negativas para el aprendizaje de los estudiantes. También es importante que se visibilice este grupo puesto que ellos aún tienen voz dentro del sistema escolar y pueden manifestar las dificultades asociadas a la salida. Siguiendo a Hirschman (1970), la salida es una notificación imperfecta para producir mejoras, pues la reacción llega tarde (cuando ya se está fuera); en cambio la “voz de los insatisfechos” explicita la dimensión valorativa de los participantes y permite visibilizar sus dificultades y hacer ajustes antes del desenlace.

En cuanto a lo segundo, la decisión de permanecer es altamente compleja, dados los diversos factores asociados. Considerando el conjunto de los profesores, la intención de permanencia se asocia principalmente con la satisfacción con los estudiantes ($r=.408$, $p < .01$). Le siguen la satisfacción con el apoyo y compromiso de la comunidad ($r=.362$, $p < .01$) y con las condiciones laborales ($r=.297$, $p < .01$). Es importante advertir que todos estos factores mantienen una fuerte relación entre sí: la satisfacción con los estudiantes se encuentra significativamente vinculada con la satisfacción con el apoyo y compromiso de la comunidad ($r=.465$, $p < .01$); y esta última se asocia significativamente con la satisfacción con las condiciones laborales ($r=.535$, $p < .01$).

La relación con los alumnos parece ser especialmente relevante para diferenciar profesores con alta y baja intención de permanecer. Los primeros experimentan en forma muy satisfactoria la relación con los estudiantes ($M=4.11$), incluso a pesar de señalar una menor satisfacción con las condiciones laborales ($M=2.92$); en cambio, los profesores con baja intención de permanecer experimentan la

relación con los estudiantes en forma moderada ($M=3.38$), y de modo muy insatisfactorio las condiciones laborales ($M=2.28$).

De lo anterior se puede concluir que la relación positiva con los estudiantes puede constituirse en un factor favorecedor de la permanencia (incluso en contextos de condiciones laborales menos satisfactorias); y, por otra parte, una relación insatisfactoria con los estudiantes puede presionar a la salida, especialmente si las condiciones laborales se experimentan de modo crítico. Esta conclusión también se apoya en las diferencias de los incidentes críticos que experimentan los profesores de alta y baja intención de permanecer.

Los profesores que indican una alta intención de permanecer tienden a señalar situaciones positivas referidas a logros que obtienen con sus alumnos (45.4 por ciento de estos profesores así lo indican en los relatos). Se refieren a situaciones en que han logrado solucionar conflictos en el aula, conducir una adecuada gestión de la convivencia o aplicar estrategias para la mejora de los aprendizajes. Las experiencias de logro proporcionan a los docentes seguridad profesional y les permiten sentirse eficaces, así como abordar la docencia como un proceso de aprendizaje continuo; en algunos casos es señalado como una experiencia que les permite valorar el trabajo colaborativo. Es importante subrayar este último aspecto. La experiencia de logro que experimenta el profesor está vinculada a un contexto organizacional favorecedor, donde el apoyo y compromiso de la comunidad profesional hace posible esta experiencia: proporciona los medios —capacitaciones, asistencia—, la definición de los propósitos y genera espacios de trabajo en equipo. Ello también se corrobora en la alta correlación entre la dimensión I: relación con los estudiantes; y la dimensión II: apoyo y compromiso de la comunidad ($r=.465$, $p < .01$).

En el caso de los profesores con baja intención de permanencia, la mayoría señala experiencias negativas con los alumnos (60 por ciento de los relatos). Destacan dos tipos

de situaciones: por una parte, los profesores se refieren a cuestionamientos acerca del perfil del alumnado (25 por ciento de los relatos). Señalan el insatisfactorio comportamiento de los estudiantes o su negativa disposición hacia el aprendizaje, situación que obstaculiza la acción pedagógica. El perfil escolar del alumnado se les presenta como una condición laboral estable e inmodificable. En estos casos, los profesores se sienten decepcionados con los estudiantes y con la pedagogía; perciben que en estas condiciones no se puede desarrollar una práctica que impacte en el aprendizaje. Por consiguiente, se podría plantear que la baja intención de permanecer se vincula a la impotencia por no poder ejercer la acción educativa que el profesor cree que es más adecuada. Por otra parte, es recurrente en los profesores con baja intención de permanecer que se refieran a cuestionamientos emitidos por los estudiantes, los cuales son interpretados como falta de reconocimiento personal y de su autoridad pedagógica (22.5 por ciento de los relatos).

Considerando los resultados obtenidos, es importante ahondar en la relación con los alumnos como la principal dimensión asociada a la permanencia. La importancia que adquiere esta dimensión implica que la disposición a permanecer no se reduce exclusivamente a una decisión basada en el cálculo de costos y beneficios considerando el mercado laboral. Como indican March y Simon (1977), tomar tal decisión requeriría disponer de suficiente tiempo para reunir amplia información del mercado y evaluar en forma detenida cada alternativa. Pero ello es muy difícil con las exigencias de la labor docente, especialmente en el periodo inicial de la profesión. Diversos estudios han constatado que durante los primeros años de la profesión se está aprendiendo a ser docente en un contexto de múltiples exigencias, tensiones, adaptaciones y cuestionamientos (Ávalos *et al.*, 2004; Flores, 2014; Marcelo, 2009). Los profesores principiantes no sólo deben enseñar, sino que al mismo tiempo deben aprender a enseñar, pues hay aspectos de la docencia que sólo

se aprenden en la práctica (Feiman-Nemser; 2001; Borko; 2004). Al estar completamente sumergidos en la gestión pedagógica, las reacciones de sus alumnos (sus logros y reconocimientos) constituyen la información más evidente acerca de su propio desempeño profesional. Dado que es en este contexto donde el profesor principalmente habita, es aquí —en la sala de clases— donde se juega su decisión de permanecer. De acuerdo con ello, sería interesante profundizar, en futuras investigaciones, el impacto que tienen aspectos relacionados con la formación y el desarrollo profesional en la decisión de permanecer: ¿cuánto y cómo influye el tipo y la calidad de la formación pedagógica recibida en la permanencia de los profesores?, ¿qué competencias profesionales presentan los profesores con alta intención de permanecer?, ¿qué desarrollo profesional es necesario potenciar en Chile para aumentar la permanencia de los nuevos profesores?

También es importante comentar la asociación entre la falta de reconocimiento de la autoridad y la baja intención de permanencia. Diversos diagnósticos en educación secundaria en Latinoamérica y Europa dan cuenta de que los profesores ya no tienen asegurado el respeto y la autoridad de sus alumnos de modo institucional, como pretendía la escuela tradicional (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006; Zamora y Zerón, 2010; Zamora *et al.*, 2015). En la vieja escuela primaba el rol incuestionable del maestro, y por ello no le era tan necesario exponer ante sus alumnos su personalidad y sus sentimientos. Sin embargo, actualmente es el maestro, en la relación cotidiana con sus estudiantes, el que tiene que ganarse el reconocimiento como autoridad pedagógica movilizándolo su personalidad y competencias técnicas (Dubet, 2006). Ello puede traer un profundo agotamiento, puesto que diariamente debe luchar por el reconocimiento de los alumnos. Además, al estar involucrada la personalidad (que antes se escondía tras el rol), la descalificación del alumnado se hace más dura e implacable: no sólo se trata de un cuestionamiento

técnico, sino que se vive como un desprecio a toda su persona. A esto hay que sumar las inseguridades e incertidumbres del valor profesional que experimenta un profesor al inicio de su carrera profesional.

Por todo lo anterior, la baja intención de permanencia se podría comprender más como una reacción ante un contexto que es considerado adverso para ser reconocido y legitimado como docente, que como una claudicación de la vocación pedagógica. De acuerdo con ello, sería relevante examinar, en futuras investigaciones, cómo los profesores principiantes construyen (o intentan construir) una relación de respeto y reconocimiento de la autoridad: ¿qué logros y dificultades experimentan en el proceso de construcción (o intento de construcción) de una relación de respeto y de reconocimiento de la autoridad?, ¿qué diferencias

hay entre los profesores de alta y de baja intención de permanencia en la forma en que abordan las dificultades y la forma en que asumen los logros en este ámbito?

En suma, se puede concluir que la relación con los alumnos es altamente relevante para entender, tanto la alta, como la baja intención de permanencia. Esta conclusión es consistente con lo planteado por Hong (2012) en cuanto que uno de los factores principales para permanecer es la gratificación emocional que resulta del trabajo pedagógico que desafía a los estudiantes, y ganarse su reconocimiento. Todo ello lleva a plantear que, en Chile, la motivación que le aporta el alumno al profesor es un factor de decisión de suma importancia; esto contradice el sentido común que usualmente considera que la motivación se dirige exclusivamente desde el profesor hacia el alumno.

REFERENCIAS

- ALLEN, Natalie y John Meyer (1990), "The Measurement and Antecedents of Affective Continuance and Normative Commitment to the Organization", *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, núm. 1, pp. 1-18.
- ALLEN, Natalie y John Meyer (1993), "Organizational Commitment: Evidence of career stage effects?", *Journal of Business Research*, vol. 26, pp. 49-61.
- ÁVALOS, Beatrice y Juan Pablo Valenzuela (2016), "Education for All and Attrition/Retention of New Teachers: A trajectory study in Chile", *International Journal of Educational Development*, vol. 49, pp. 279-290.
- ÁVALOS, Beatrice, Beverley Carlson y Maria Aylwin (2004), *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas?*, Santiago de Chile, Fondo Nacional de la Ciencia y Tecnología-Fondecyt N° 1020218.
- BECKER, Howard (1960), "Notes on the Concept of Commitment", *American Journal of Psychology*, vol. 66, núm. 1, pp. 32-40.
- BORKO, Hilda (2004), "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the terrain", *Educational Researcher*, vol. 33, núm. 8, pp. 3-15.
- BOYD, Donald, Hamilton Lankford, Susanna Loeb y James Wyckoff (2005), "Explaining the Short Careers of High-Achieving Teachers in Schools with Low-Performing Students", *American Economic Review*, vol. 95, núm. 2, pp. 166-171.
- BULLOUGH, Robert (2005), "Being and Becoming a Mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity", *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 143-155.
- CABEZAS, Verónica, Francisco Gallego, Verónica Santelices y Magdalena Zarhi (2011), *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile-FONIDE.
- CHIAVENATO, Idalberto (2000), *Administración de recursos humanos*, Bogotá, McGraw Hill.
- COOPER, James y Amy Alvarado (2006), *Preparation. Recruitment and Retention of Teachers*, IIEP Education Policy Series, núm. 5, París, UNESCO.
- DE LOS RÍOS, Danae y Juan Pablo Valenzuela (2013), "Los docentes chilenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral", en Beatrice Ávalos (ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, pp. 63-90.
- DUBET, François (2006), *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- ETZIONI, Amitai (1961), *A comparative analysis of complex organizations*, Nueva York, Free Press.

- FEIMAN-Nemser, Sharon (2001), "From Preparation to Practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching", *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, pp. 1013-1055.
- FLORES, Carolina (2014), "Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, núm. 2, pp. 41-55.
- GAETE, Arturo, María Castro, Felipe Pino y Diego Mansilla (2017), "Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 123-138.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2012), *Sistema nacional de medición de la calidad de la educación*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2016), *Indicadores de la educación en Chile*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- GOLDHABER, Dan, Betheny Gross y Daniel Player (2007), "Are Public Schools Really Losing their Best? Assessing the career transitions of teachers and their implications for the quality of the teacher workforce", National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Working Paper núm. 12, Washington, DC, Urban Institute.
- HANCOCK, Carl y Lisa Scherff (2010), "Who will Stay and who will Leave? Predicting secondary English teacher attrition risk", *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 4, pp. 328-338.
- HANUSHEK, Eric, John Kain y Steven Rivkin (2004), "Why Public Schools Lose Teachers", *Journal of Human Resources*, vol. 39, núm. 2, pp. 326-254.
- HERZBERG, Frederick (1966), *The Motivation to Work*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- HIRSCHMAN, Albert (1970), *Exit. Voice and Loyalty*, Cambridge, Harvard University Press.
- HONG, Ji (2010), "Pre-service and Beginning Teachers' Professional Identity and its Relation to Dropping out of the Profession", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 8, pp. 1530-1543.
- HONG, Ji (2012), "Why do Some Beginning Teachers Leave the School, and Others Stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses", *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, vol. 18, núm. 4, pp. 417-440.
- HUDSON, Peter (2012), "Beginning Teachers' Achievements and Challenges: Implications for induction and mentoring", en Tania Aspland y Michele Simons (eds.), *Proceedings of the 2012 Annual Australian Teacher Education Association (ATEA) Conference*, Glenelg (Australia), Australian Teacher Education Association (ATEA), s/pp.
- IMBERNÓN, Francisco (1994), *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós.
- KYRIACOU, Chris y Richard Kunc (2007), "Beginning Teachers' Expectations of Teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 8, pp. 1246-1257.
- LINDQVIST, Per, Ulla Nordäng y Rickard Carlsson (2014), "Teacher Attrition the First Five Years. A multifaceted image", *Teaching and Teacher Education*, vol. 40, pp. 94-103.
- LUEKENS, Michael, Deanna Lyter y Erin Fox (2004), *Teacher Attrition and Mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-01*, Washington, DC, U.S. Department of Education-National Center for Education Statistics.
- MACBEATH, John (2012), *Future of Teaching Profession*, Cambridge, University of Cambridge.
- MARCELO, Carlos (2009), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Octaedro.
- MARCH, James y Herbert Simon (1977), *Teoría de la organización*, Barcelona, Ariel.
- MEYER, John, Natalie Allen y Catherine Smith (1993), "Commitment to Organizations and Occupations: Extension and test of three component conceptualization", *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, núm. 4, pp. 538-551.
- OECD (2005), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OECD.
- PricewaterhouseCoopers (2011), *Teacher Workload Study. A report of a review commissioned by the DfES*, Londres, PricewaterhouseCoopers.
- STRUYVEN, Katrien y Gert Vanthournout (2014), "Teachers' Exit Decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, pp. 37-45.
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- VALENZUELA, Juan Pablo y Alejandro Sevilla (2013), *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*, Santiago de Chile, Fondo Nacional de la Ciencia y Tecnología (FONDECYT), núm. 1120740.
- ZAMORA, Guillermo (2009), "Compromisos organizacionales de los profesores chilenos y su relación con la intención de permanecer en sus escuelas", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 3, pp. 45-49.
- ZAMORA, Guillermo y Ana María Zerón (2010), "Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 245, pp. 99-116.
- ZAMORA, Guillermo, Marisa Mesa y Pilar Cox (2015), "¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 15, pp. 63-80.