

# Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura<sup>1</sup>

Alessandra Díaz Sacco<sup>2</sup>

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Enero 2021 / Aceptado: Febrero 2021

**Resumen.** Se sistematizan los principales hallazgos empíricos relativos a los factores relacionados a las decisiones de movilidad de profesores principiantes. Se considera el período comprendido entre 1999 a 2019 para la selección y análisis de 46 artículos. Se establecen dos grandes categorías para sistematizar los aportes de las investigaciones examinadas. La primera incluye aquellos asociados a factores contextuales, tales como: gestión escolar; condiciones laborales; oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración a nivel escolar. En la segunda, se consideran los hallazgos asociados a factores personales, tales como: la relación con los estudiantes, la percepción de autoeficacia y vivencia de eventos positivos; la resiliencia del maestro, el manejo de la carga laboral y la perseverancia; la formación inicial docente. En base a esta revisión se sugiere robustecer los marcos teóricos desde los cuáles se aborda la temática y generar investigación más comprehensiva e integrada, que considere no solo factores de abandono, rotación o permanencia de los maestros principiantes de forma aislada, sino que avance hacia la identificación de condiciones que permitan perseverar a los docentes en sus puestos de trabajo, bajo condiciones de satisfacción y desarrollo profesional permanentes.

**Palabras clave:** movilidad docente; decisiones de carrera; profesores principiantes; abandono; rotación docente.

## [en] Mobility of beginning teachers: a systematic review of the literature

**Abstract.** The literature review presents a systematization of the main empirical findings reported around the factors related to beginning teachers' mobility decisions. The period considered is 1999 to 2019 to select and analyze 46 relevant articles within the topic. Two main categories are established to systematize the contributions of the research examined. The first category groups the findings associated with contextual factors, such as: school management; working conditions; professional development opportunities, support and collaboration at the school level. The second group considers findings associated with personal factors, such as: the relationship with students, perception of self-efficacy and positive events or experience; resilience, workload and perseverance; and initial teacher training. Based on this review, the need is identified to advance in the strengthening of theoretical frameworks for the study of career decisions of beginning teachers. In particular, generate more comprehensive and integrated research that considers not only factors of abandonment, rotation, or permanence of beginning teachers in isolation, but also identifies conditions that allow teachers to persevere in their jobs, under conditions of permanent professional satisfaction and development.

**Keywords:** teacher mobility; decision career; beginning teachers; teacher leavers; teacher turnover.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Díaz Sacco, A. Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 395-404.

## 1. Introducción

El estudio de la movilidad docente se ha desarrollado en base a tres grandes ejes de análisis. Un grupo de investigaciones se ha centrado en los docentes que se quedan, aquellos maestros que permanecen en un establecimiento educacional de un año a otro. Por otra parte, los que rotan, son aquellos que abandonan el establecimiento educacional en el cual se desempeñan y se mueven hacia otra escuela. Finalmente, aquellos que abandonan son los que dejan la profesión docente de forma definitiva (Goldring, Taie & Riddles, 2014).

Particularmente, la investigación en esta área ha relevado las altas tasas de abandono de los profesores principiantes (Gulosino, Ni & Rorrer, 2019) el hecho que muchos egresados de la formación de maestros nunca

<sup>1</sup> Este estudio cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Doctorado Nacional 2017-21171112.

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile.  
E-mail: [andiaz@uc.cl](mailto:andiaz@uc.cl).

ingresen a la docencia (Rots, Kelchtermans & Aelterman, 2012) y que la profesión docente tenga una tasa de retención menor que otras ocupaciones (Guarino, Santibañez & Daley, 2006).

Esta problemática de abandono y rotación toma especial relevancia al considerar las consecuencias asociadas a nivel de las escuelas y en los aprendizajes de los estudiantes. En este ámbito, existe evidencia que señala que la movilidad docente genera un aumento en los costos de separación (entrevista de salida, término de funciones, entre otros), reclutamiento, contratación e inversión en capacitación de nuevos docentes (Levy et al., 2012). Además, la rotación perjudica los resultados académicos de los estudiantes (Henry & Redding, 2018; Sorensen & Ladd, 2020); y en escuelas de mayor pobreza se ven agudizadas estas problemáticas, dado que las tasas de rotación son mayores, generando un problema de equidad educativa (Simon & Johnson, 2015).

Con el fin de dar respuesta a los tópicos planteados, las investigaciones sobre la movilidad docente se han situado principalmente desde problemáticas contextuales y se han enfocado en entregar soluciones a nivel de recomendaciones de política pública y/o a actores claves del sistema educativo (Vagi & Pivovarova, 2016). De este modo se han detectado múltiples y variados factores que se encontrarían relacionados a las distintas trayectorias de los profesores novatos. Sin embargo, no se cuenta con un panorama actualizado, agregado y completo del conocimiento del área que permita una aproximación más acabada al fenómeno. Además, de la identificación de puntos de acuerdo, divergencia y líneas de investigación futura. Por lo tanto, con el propósito de aclarar el estado de la investigación existente y sus implicancias se propone una revisión sistemática de la literatura de esta área de estudio (Feak & Swales, 2009). Para ello, se plantea el siguiente objetivo: caracterizar la movilidad de docente principiantes en cuanto a los factores que inciden en la permanencia o abandono de la profesión y en la rotación entre escuelas.

## 2. Metodología

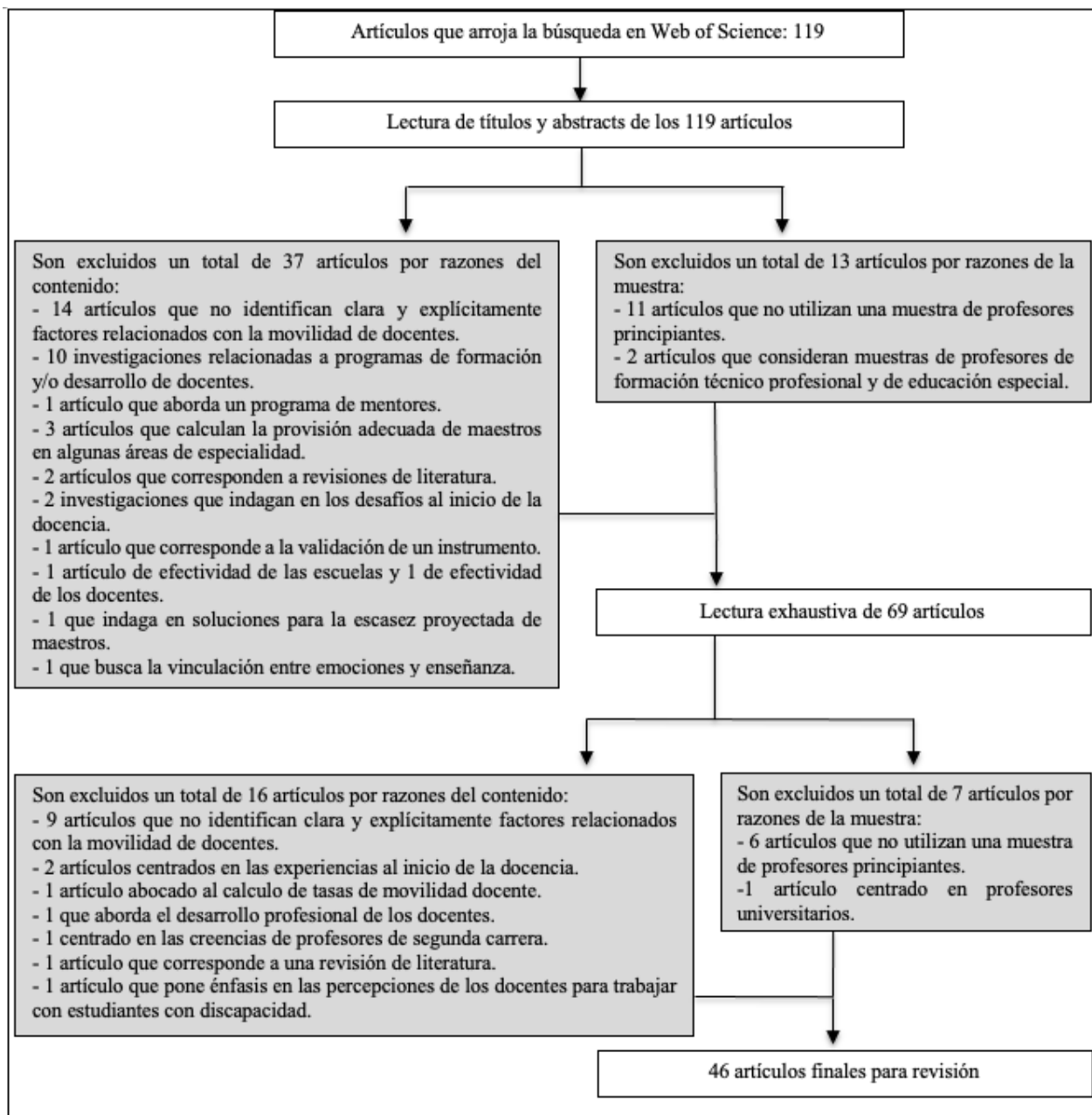
La búsqueda de los artículos se realizó utilizando la base de datos Web of Science (core collection). La selección de esta base se sustenta en el acceso por parte de la investigadora y en sus características como fuente que permite reunir evidencia confiable, ya que los artículos disponibles han sido sometidos a procesos de validación rigurosos, como lo es la revisión de pares bajo procesos de doble ciego y su consiguiente publicación en revistas científicas de alta calidad.

La selección de artículos se dividió en tres fases. Primero se utilizaron las siguientes palabras clave y los respectivos booleanos: “teacher turnover” or “teacher leaver” or “teacher attrition” or “dropout” or “retention” or “decision career” or “teacher mobility” and “new teacher” or “beginning teacher” or “novice teacher” not “mentoring” or “induction”. Limitando la búsqueda de la siguiente forma: se utilizaron todos los idiomas; todos los años disponibles en las bases de datos y se acotaron las áreas relacionadas a las Ciencias Sociales y Educación. Se excluye de la búsqueda los artículos que estudian de forma directa programas de mentorías y/o inducción; dado que el foco de la revisión son los factores que influyen en la movilidad docente de forma general y no la influencia de programas particulares. Esta búsqueda arrojó un total de 119 artículos.

Luego, se realizó una revisión de títulos y abstracts. Los criterios de selección fueron: que el artículo entregara información empírica de factores asociados a la movilidad de docentes y que la muestra considerara maestros que llevan entre uno a cinco años de docencia escolar. Posteriormente, se procede con una lectura exhaustiva de los artículos. La selección final da un total de 46 investigaciones empíricas que se constituyen como el cuerpo de datos analizado en este trabajo. El detalle de este procedimiento puede ser revisado en la Figura 1.

Finalmente, el análisis exhaustivo de los 46 artículos se realizó utilizando un método temático, lo que permitió establecer dos categorías principales y sus respectivas subcategorías (Braun & Clarke, 2006). El *corpus* se clasificó inicialmente en dos categorías relevadas a partir de una revisión de la literatura precedente a este estudio (Schaefer, Long & Clandinin, 2012). Esta primera decisión se sustentó en que ambas categorías, factores contextuales y personales, siguen apareciendo en la literatura revisada como elementos persistentes y claramente identificables. En relación con las subcategorías, la lectura exhaustiva de cada uno de los artículos permitió identificar códigos temáticos iniciales que fueron ordenados en un libro de códigos. Posteriormente, éstos se organizaron en categorías preliminares, revisándose de manera iterativa para lograr la estabilidad y refinamiento de la propuesta. Finalmente, se definen seis subcategorías que agrupan los principales hallazgos.

Figura 1. Procedimiento para la selección de artículos.



Fuente. Elaboración propia.

### 3. Resultados

Se presenta una descripción detallada de los hallazgos de las investigaciones analizadas según las dos grandes categorías propuestas y sus respectivas subcategorías.

#### 3.1. Factores a nivel contextual

Estos hallazgos ponen énfasis en elementos que son parte del ambiente en el cual se desempeñan los profesores principiantes.

##### 3.1.1. Gestión escolar

Un primer ámbito es la importancia del liderazgo y administración de la escuela y la confianza que el maestro puede depositar en la gestión escolar (Cochran-Smith et al., 2012; Hong, 2010; Pogodzinski et al., 2012; Struyven & Vanthournout, 2014; Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015; Weiss, 1999). Por lo tanto, un elemento vinculado a una mayor probabilidad de permanencia es la percepción de una adecuada administración de la institución escolar (Kyriacou & Kunc, 2007; Stockard & Lehman, 2004).

Las escuelas que cuenten con un liderazgo positivo, asociado a la percepción de redes de apoyo y estímulo de los equipos directivos hacia los docentes, en las cuales se comunican las expectativas y se provee de apoyo y orientación en el logro de éstas son entornos favorables para la permanencia (Harfitt, 2015; Weiss, 1999). También, la generación de un clima administrativo adecuado, con relaciones de calidad, fuertes, recíprocas y de mutua confianza (Pogodzinski et al., 2012; Tiplic et al., 2015). La articulación de una visión compartida por la comunidad escolar, que explicita altas expectativas de sus estudiantes y maestros (Cochran-Smith et al., 2012), así como directores comprometidos con la mejora continua (Johnson & Birkeland, 2003) son entornos que favorecen la retención. Finalmente, el establecimiento de una política de disciplina escolar eficaz (Johnson et al., 2003) reconocida por los maestros como una cultura escolar organizada, que provee orientación y apoyo en el manejo de los estudiantes, favorecen la permanencia de los docentes en las escuelas (Weiss, 1999).

Por el contrario, elementos favorecedores del abandono o rotación están relacionados con la insatisfacción con los equipos de liderazgo y gestión (Ávalos & Valenzuela, 2016), directores arbitrarios, abusivos o negligentes (Johnson et al., 2003), la falta de apoyo de la administración escolar (Crocco & Costigan, 2007; Liu, Johnson & Peske, 2004; Struyven et al., 2014), la percepción de una gestión que tiene baja eficacia (Hong, 2010), y la falta de soporte en el manejo y disciplina del aula (Feng, 2010; Hong, 2010; Johnson et al., 2003). Asimismo, la ausencia de una visión unificada para la escuela y la falta de orientación administrativa (Tamir, 2013), no proporcionar un ambiente que permita el desarrollo de las visiones de enseñanza de los docentes (Adoniou, 2012) o la reducción de las opciones curriculares y pedagógicas (Crocco et al., 2007). Finalmente, el profesor principiante con una baja confianza en el director o que se vea sometido a ambigüedades sobre su rol en la escuela, enfrenta desafíos significativos que pueden influir en sus intenciones de abandono o rotación (Tiplic et al., 2015).

### 3.1.2. Condiciones laborales pecuniarias y no pecuniarias

Estas condiciones se relacionan con los salarios o asignaciones monetarias y las particularidades del entorno laboral, tales como las características de los estudiantes, la proporción de horas lectivas y no lectivas, las condiciones contractuales, entre otros.

En relación con las asignaciones monetarias o los paquetes de compensaciones y beneficios estos deben ser percibidos como adecuados (Imazeki, 2005; Johnson et al., 2003; Wang & Fwu, 2014) y competitivos con otras posibilidades laborales al alcance de los docentes principiantes (Imazeki, 2005). En efecto, tener un salario más alto se asocia con una mayor satisfacción y menor agotamiento (Kelly & Northrop, 2015). Por el contrario, una de las razones relevadas para el abandono de la profesión se asocia a ingresos o beneficios complementarios que se consideran insuficientes (Ávalos et al., 2016; Stockard et al., 2004). Especialmente, los incentivos financieros en sectores en los cuales la atracción y retención de profesores es compleja, pueden ayudar a aumentar las posibilidades de reclutar educadores novatos prometedores que persistan en sus trabajos (Steele, Murnane & Willett, 2010). Sin embargo, las estrategias de retención que se basan únicamente en incentivos financieros no muestran un rol decisivo en las decisiones de permanencia de los docentes (Liu et al., 2004).

Por otra parte, los recursos materiales, estructurales y de seguridad de la escuela que apoyan en el aprendizaje a los estudiantes son elementos importantes para las decisiones de permanencia (Ávalos et al., 2016; Johnson et al., 2003; Liu et al., 2004). Sin embargo, resalta con mayor fuerza la necesidad de una cultura escolar que favorezca un clima de aprendizaje adecuado. Esto implica un ambiente ordenado y seguro en el cual los docentes perciben que tienen control e influencia sobre su entorno de trabajo (Stockard et al., 2004; Wang et al., 2014), con autonomía profesional y la posibilidad de emitir juicios discrecionales (Weiss, 1999). En este mismo ámbito, cuando se ve socavada la autonomía profesional producto, por ejemplo, de presiones por exámenes externos o existe una marginación del docente en la toma de decisiones que impactan las prácticas dentro del aula o de la escuela, aumentan las probabilidades de rotación (Adoniou, 2012; Ávalos et al., 2016; Crocco et al., 2007; Manuel & Carter, 2016). Asimismo, los planes de estudio impuestos con baja flexibilidad erosionan la autonomía e integridad profesional y se asocian a mayores posibilidades de abandono (Adoniou, 2012; Smethem, 2007). Adicionalmente, los docentes valoran enseñar en las áreas para las cuales están preparados (Stockard et al., 2004), contar con tiempo suficiente para la planificación de las lecciones (Kyriacou et al., 2007) y las tareas asociadas a la enseñanza (Liu et al., 2004). Excesiva carga de trabajo o insuficiente tiempo para el quehacer profesional (Ávalos et al., 2016; Gaikhorst et al., 2017; Johnson et al., 2003; Manuel et al., 2016; Smethem, 2007; Struyven et al., 2014; Struyven et al., 2012) sin orientación y/o apoyo (Gaikhorst et al., 2017) o un exceso de estudiantes a cargo del docente (Ávalos et al., 2016) están asociadas a una percepción de problemas o estrés significativo que puede tender a una mayor rotación. Clave también, es la disciplina en la sala de clases y el hecho que los maestros principiantes son particularmente sensibles al grado de mal comportamiento de los estudiantes, por lo que escuelas con ambientes de aula difíciles de manejar son menos preferidas por los profesores (Ávalos et al., 2016; Feng, 2010; Hong, 2010; Kyriacou et al., 2007; Smethem, 2007).

Importante también es considerar el tipo de escuela en la cual el docente trabaja y particularmente las características de los estudiantes que atiende. Por una parte, hay investigaciones que han señalado que los maestros principiantes que trabajan en aulas con estudiantes con buen rendimiento y con una baja proporción de alumnos rebeldes tienen mayores posibilidades de permanencia (Feng, 2010). En contraste con aquellos que enseñan en escuelas de bajo rendimiento, con estudiantes de entornos vulnerables, económicamente desfavorecidos (Feng, 2010) o de raza negra

(Scafidi, Sjoquist & Stinebrickner, 2007) que presentan mayores posibilidades de abandonar o rotar de escuela. En estos casos, proporcionar asesoramiento y estrategias de afrontamiento puede ayudar a disminuir el desgaste de los maestros (Kelly et al., 2015).

No obstante, esta evidencia es matizada por aquella que señala que el nivel socioeconómico de la escuela no estaría vinculado al riesgo de abandono de la profesión docente (Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016) o que el impacto que tiene este factor es pequeño sobre la movilidad de los profesores (Scafidi et al., 2007). En esta misma línea, la deserción podría ser entendida como un problema individual de algunas escuelas, independiente de la ubicación y las características de los estudiantes (DeAngelis & Presley, 2011).

En relación con las condiciones contractuales de los profesores, la dificultad de contar con un contrato a largo plazo o indefinido (Struyven et al., 2012) o las dificultades para integrarse a un trabajo estable (Roness, 2011) aumenta las posibilidades de abandono de la docencia. Esto podría estar asociado a menores posibilidades de proyección en la carrera profesional, lo que desincentiva la permanencia de los docentes en la enseñanza (Struyven et al., 2014). Por lo tanto, contar con un puesto de trabajo de tiempo completo y permanente influye en las trayectorias profesionales de los maestros (Dupriez et al., 2016).

### 3.1.3. Oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración

En este ámbito, son beneficiosas las posibilidades de crecimiento profesional significativo (Cochran-Smith et al., 2012; Craig, 2014; Crocco et al., 2007; Johnson et al., 2003), tales como: un entorno en el cual es posible el desarrollo de la creatividad y la autonomía (Crocco et al., 2007) y las oportunidades para colaborar (Ávalos et al., 2016; Cochran-Smith et al., 2012). En este sentido, son elementos que favorecen la permanencia el que los profesores principiantes y experimentados participen de una cultura de colaboración con beneficios mutuos (Smethem, 2007), así como la posibilidad de progreso de las propias ideas (Adoniou, 2012) y las oportunidades de desarrollar liderazgo docente para la mejora de las escuelas (Tricarico, Jacobs & Yendol-hoppey, 2014). Igualmente, los docentes que permanecen en las escuelas manifiestan interés por una profesión desafiante (Burke et al., 2013), por la cooperación profesional y el diálogo constructivo (Burke et al., 2013; Freedman & Appleman, 2009; Hong, 2010; Tiplic et al., 2015; Weiss, 1999). Dichos elementos favorecen la construcción de comunidades profesionales (Harfitt, 2015) y en las cuales es posible la retroalimentación entre colegas (Craig, 2014). Asimismo, valoran el apoyo de los padres (Wang et al., 2014) y las instituciones que presentan enfoques deliberados de participación de los apoderados (Johnson et al., 2003).

Por el contrario, una insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional disponibles o un desajuste con las expectativas profesionales se asocian a una mayor probabilidad de rotación y abandono (Ávalos et al., 2016).

Adicionalmente, acompañar la inserción de los docentes principiantes en las escuelas y el apoyo en su enseñanza de forma sistemática genera entornos que son más valorados por los maestros (Burke et al., 2013; Johnson et al., 2003; Stockard et al., 2004). El soporte, acompañamiento y orientación son fundamentales para los docentes novatos (Liu et al., 2004; Tricarico et al., 2014) los cuales deberán tomar diferentes configuraciones que se ajusten al contexto y necesidades individuales (Tricarico et al., 2014). En particular, las percepciones de problemas escolares y el apoyo con el que cuenta el docente, se asocian con los niveles de satisfacción laboral y agotamiento del maestro, que a su vez, pueden promover una mayor estabilidad o inestabilidad en los puestos de trabajo (Kelly et al., 2015). De acuerdo con esto, cuando los docentes cuentan con una guía y apoyos adecuados logran prosperar en etapas tempranas que se consideran de ajuste en la docencia (Tamir, 2013).

Por el contrario, aquellos docentes que reciben poco apoyo en la inserción a las escuelas, que se desenvuelven en entornos en los cuales no es posible la reflexión profesional, que carecen de posibilidades de cooperación colegial o que trabajan en ambientes que promuevan la individualidad tienen mayores probabilidades de abandonar tempranamente (Cochran-Smith et al., 2012; Harfitt, 2015; Johnson et al., 2003; Lanas, 2017; Struyven et al., 2012; Sumsion, 2002; Tamir, 2013; Tricarico et al., 2014). Asimismo, aquellos que no reciben ninguna guía en torno a su enseñanza (Gaikhorst et al., 2017).

## 3.2. Factores a nivel personal

Los hallazgos aquí agrupados tienen como foco especial características que son propias del profesor.

### 3.2.1. Relación del docente con los estudiantes, percepción de autoeficacia y vivencia de eventos positivos

Esta subcategoría se enmarca en la percepción de los docentes en torno a su efectividad como maestros y al involucramiento que logran con los alumnos. Cultivar relaciones satisfactorias con los estudiantes (Crocco et al., 2007; Harfitt, 2015), sentirse capaz de generar un nivel adecuado de participación e involucramiento de los estudiantes es fundamental para la satisfacción profesional y tiene implicancias positivas en la retención (Burke et al., 2013). Los docentes que tienen una percepción de eficacia en la enseñanza y que sienten que sus experiencias en el aula son exitosas tienen mayores probabilidades de permanecer en la escuela (Craig, 2014; Johnson et al., 2003; Stockard et al., 2004). Asimismo, cuando el éxito alcanzado en la enseñanza se vincula a la utilización de sus

propias ideas se fortalecen sentimientos de éxito en los docentes novatos (Adoniou, 2012). Por lo tanto, la vivencia de eventos positivos en el colegio fortalece la motivación y resiliencia contribuyendo al compromiso y percepción de eficacia docente (Morgan et al., 2010). Además, una comunidad alentadora y colaborativa favorece las creencias de autoeficacia de los maestros (Hong, 2012). También, los sentimientos de valoración y validación por parte de los colegas y directivos son elementos asociados a la permanencia (Craig, 2014).

Además, las creencias positivas en torno a los estudiantes (Lavigne, 2014), una profunda valoración de la enseñanza (Harfitt, 2015), un sentido de misión en la profesión (Freedman et al., 2009) y un compromiso profesional y emocional con los estudiantes (Ávalos et al., 2016) al percibir la labor que desarrollan como un aporte para los alumnos y la sociedad (Wang et al., 2014) aumenta las posibilidades de permanencia en las escuelas. De este modo, aquellos docentes que vivencian comentarios positivos por parte de los estudiantes presentan mayores intenciones de permanecer (Wang et al., 2014), así como los maestros que experimentan el reconocimiento de sus alumnos (Ávalos et al., 2016; Hong, 2010). Sin embargo, aunque las relaciones fuertes y afectuosas con los estudiantes ayudan a los maestros a sentirse satisfechos con su labor son estas mismas relaciones las que pueden asociarse a cargas emocionales adicionales (Castro, Kelly & Shih, 2010).

Por otra parte, las dificultades en la relación con los estudiantes aumentan las probabilidades de abandono (Struyven et al., 2014; Struyven et al., 2012). También, las intenciones de rotación al existir una percepción inadecuada de la interacción profesor y alumno, lo que, a su vez, es negativo para su sentido de agencia profesional (Heikonen et al., 2016). Igualmente, cuando la práctica de aula no es satisfactoria para el docente (Craig, 2014). Por otro lado, una apreciación de insuficientes habilidades para enfrentar encuentros problemáticos con los estudiantes a nivel de la enseñanza y el aprendizaje se relacionaría con sentimientos de fracaso y cuestionamientos de las capacidades propias, elementos vinculados a mayores probabilidades de rotación (Heikonen et al., 2016). Los docentes que asocian sus dificultades en la interacción con los alumnos a características personales se hacen más vulnerables frente a las posibilidades de abandono. En cambio, maestros que establecen límites emocionales, desligando las dificultades con los estudiantes de atributos personales tienen mayores posibilidades de permanencia (Heikonen et al., 2016; Hong, 2012).

### **3.2.2. Resiliencia del maestro, manejo de la carga laboral y perseverancia**

Los docentes que persisten en la profesión afrontan situaciones desafiantes y se mantienen en la convicción de fuertes creencias de autoeficacia, estableciendo límites emocionales apropiados que los ayudan a reducir el estrés y el agotamiento emocional (Hong, 2012). En este ámbito, los docentes que buscan asertivamente recursos y apoyos específicos para fortalecer su quehacer profesional permanecen por más tiempo (Tricarico et al., 2014). También, las estrategias de resiliencia pueden ayudar a los docentes a encontrar vías de solución a aspectos difíciles de enfrentar en los contextos de enseñanza en los cuales se desenvuelven (Castro et al., 2010). Sin embargo, el uso de estrategias de resiliencia implica un gasto de energía adicional para los profesores (Castro et al., 2010).

Por otra parte, los maestros que exhiben perseverancia y pasión por los objetivos a largo plazo (Robertson-Kraft & Duckworth, 2014), una disposición al trabajo arduo y a la persistencia (Freedman et al., 2009) o una ética de trabajo fuerte y perseverante, y una vocación profesional (Tricarico et al., 2014) tienden a permanecer por más tiempo en la profesión. Asimismo, el optimismo y la esperanza se reconocen como factores de sostenimiento (Mansfield, Beltman & Price, 2014).

Adicionalmente, un elemento que surge como relevante es la capacidad de los profesores de administrar la carga de trabajo, la cual se asocia con el agotamiento emocional cuando no es bien manejada y contribuye a las decisiones de abandono (Bettini et al., 2017). Asimismo, los profesores que abandonan presentarían creencias de autoestima disminuida, atribuyendo las dificultades a características personales y experimentando agotamiento emocional (Hong, 2012). En este sentido, maestros que sienten que no pueden cumplir con los compromisos tomados, que tienen percepciones de baja eficacia, creencias de grandes responsabilidades personales sin apoyo de la comunidad presentan un mayor agotamiento emocional asociado a decisiones de abandono (Hong, 2010). Destaca que, para el fortalecimiento de la resiliencia, son claves las relaciones a nivel personal, además del apoyo y ayuda de los líderes escolares (Hong, 2012; Mansfield et al., 2014). Adicionalmente, la distribución de las responsabilidades entre más personal disminuye la carga de trabajo sobre el docente principiante y podría ayudar a disminuir la sensación de agobio (Bettini et al., 2017).

### **3.2.3. Formación inicial docente**

Una formación sustantiva en términos teóricos y prácticos, y una postura reflexiva de profesor investigador favorece la retención de los maestros en contextos de mayor adversidad (Freedman et al., 2009). Sin embargo, los docentes al iniciar la carrera profesional tienen expectativas preconcebidas que modulan la satisfacción con la carrera (Kyriacou et al., 2007). En este sentido, si dichas expectativas no se hacen realidad existe insatisfacción y decepción con el trabajo docente (Struyven et al., 2012). Por lo tanto, las brechas entre teoría y práctica generan un choque en las expectativas de los maestros principiantes una vez ingresan al ejercicio profesional, experimentando exigencias mayores que las vividas en la formación lo que aumenta los problemas percibidos en la inserción y las

probabilidades de abandono temprano (Gaikhorst et al., 2017; Hong, 2010; Struyven et al., 2014). En este sentido, las prácticas durante la formación son de alta relevancia para el posterior ejercicio docente (Roness, 2011). Los maestros que realizaron sus prácticas en escuelas con condiciones laborales desfavorables y en contextos más complejos no presentan una mayor efectividad y retención docente posterior. Por el contrario, las prácticas en escuelas con condiciones laborales favorables y contextos menos complejos sí se relacionan con la permanencia posterior, durante los primeros cinco años de enseñanza y la eficacia de los docentes; incluso para aquellos maestros que se convierten en profesores de escuelas vulnerables (Ronfeldt, 2012). Un contrapunto a esta evidencia, son los profesores formados en algunas universidades de élite en Estados Unidos, en las cuales se les preparó para la enseñanza en un sector escolar específico. Ellos pueden desarrollar compromisos poderosos con sus escuelas, sus estudiantes, la comunidad y la enseñanza, lo que puede resultar en una mayor persistencia en entornos más desfavorables (Tamir, 2013). También, programas de formación que ponen especial atención a la educación urbana y multicultural logran generar mayores compromisos con dichos contextos desafiantes (Freedman et al., 2009); además, los docentes que manejan un conocimiento profesional específico para diferenciar la instrucción a las necesidades de los estudiantes (Tricarico et al., 2014). Por el contrario, cuando los docentes carecen de formación para trabajar en contextos más adversos son más propensos a abandonar y moverse a escuelas con condiciones más acogedoras (Tamir, 2013).

A nivel general, surge deficitario de la formación inicial la atención a la diversidad en la sala de clases. Los maestros principiantes señalan no estar bien preparados para adaptarse al desarrollo cognitivo individual de los estudiantes y diferenciar la enseñanza a sus necesidades (Gaikhorst et al., 2017). Consideran haber desarrollado insuficientes habilidades para el trabajo con estudiantes desinteresados o con necesidades educativas especiales (Ávalos et al., 2016). Asimismo, surge como problemático, la imposibilidad de enseñar de la manera que se habían imaginado y/o explorado en su formación inicial (Adoniou, 2012). También, el trato con los padres se considera como un elemento difícil de abordar (Struyven et al., 2014). En particular, tratar con padres altamente educados y críticos, o de una cultura o valores distintos y/o que hablan un idioma diferente al del maestro (Gaikhorst et al., 2017). Sin embargo, el establecimiento de fuertes lazos con los padres favorece la permanencia (Tricarico et al., 2014).

Pese a lo anterior, los profesores con preparación acreditada, con formación en educación, son más estables que sus compañeros que no tienen esta preparación, aunque el tener una maestría disminuye la estabilidad en la profesión (Dupriez et al., 2016).

Finalmente, los docentes principiantes pueden estar negociando con una imagen normativa del profesor al ingresar a la docencia y esto presiona su despliegue profesional (Lanas, 2017). La capacidad para redefinir su identidad durante el despliegue de la docencia de forma profesional será un elemento clave en la trayectoria docente (Barnatt et al. 2017; Schaefer, 2013). Los que permanecen están preparados para los posibles desequilibrios y consecuentes ajustes exitosos en los entornos laborales (Barnatt et al., 2017).

#### 4. Discusión

Es posible constatar el énfasis que se ha dado al estudio de múltiples factores a nivel contextual. En particular, existe un amplio desarrollo de factores relacionados a las condiciones laborales pecuniarias y no pecuniarias. El estudio de estas características se centra en su mayoría en aproximaciones cuantitativas que trabajan uno o algunos factores en interacción. Sin embargo, un gran volumen de ellos no problematiza como distintos factores presentes a nivel contextual se relacionan con características individuales de los docentes o se ven modulados por particularidades únicas del contexto de despliegue de la profesión. El trabajo de Vagi et al. (2016) ya había sugerido que las teorías actuales que buscan explicar la movilidad docente lo hacen de manera aislada lo que no ha permitido dar cuenta de todos los factores que probablemente confluyen e interactúan en las decisiones de carrera. En esta misma línea, investigaciones recientes como la de Díaz et al. (2021) destacan la importancia de considerar los ambientes escolares de manera integral como una dimensión que no puede ignorarse en la comprensión de las trayectorias profesionales. Es necesario ahondar en la realidad individual y única de los contextos escolares, dada la evidencia que sugiere que en entornos similares la movilidad docente no necesariamente acontece del mismo modo (DeAngelis et al., 2011). Por lo tanto, es dable proponer que para el desarrollo de esta área de investigación es necesario avanzar hacia una lógica que integre una variedad de elementos personales con las características del entorno de despliegue de los profesores y rescate las particularidades de los contextos como una dimensión compleja que puede favorecer u obstaculizar las trayectorias profesionales.

A pesar de lo anteriormente señalado, en los estudios relacionados con las oportunidades de desarrollo profesional, apoyo y colaboración, con una aproximación predominantemente cualitativa es posible detectar una mayor integración de elementos contextuales e individuales. Algunos de estos estudios involucran un nivel de análisis en el cual las características contextuales se relacionan de forma más directa y explícita con elementos de tipo individual. Por ejemplo, un avance concreto en esta área es el reconocer que el acompañamiento hacia los profesores novatos deberá ser acorde a las necesidades individuales y al contexto en el cual se desempeñen, al estudiar la relación de las capacidades y necesidades individuales en interacción con las condiciones del entorno con el fin de otorgar apoyos contextuales y personales a las necesidades detectadas.

En otro ámbito, las investigaciones que centran su interés en la caracterización de factores personales tienen un desarrollo menor en comparación a la indagación de los factores contextuales. Particularmente, llama la atención las relacionadas a la formación inicial docente, las cuales detectan una serie de brechas a nivel de formación y ejercicio profesional. Estas brechas son un insumo potencial para las instituciones formadoras y para las escuelas, con el fin de atender las necesidades que mencionan los docentes en su inserción y primeros años de ejercicio profesional. Dentro de ellas, la necesidad de fortalecer los procesos de práctica y seleccionar instituciones idóneas para este proceso, el fortalecimiento de la formación en aspectos de atención a la diversidad de estudiantes o el contacto con apoderados. Se puede esbozar que la inclusión o fortalecimiento de elementos que disminuyan las brechas entre las experiencias universitarias y el ejercicio profesional puede propender a una mejor inserción y despliegue durante los primeros años de ejercicio de la profesión.

Finalmente, es interesante destacar los elementos relativos a la dimensión ética de la profesión docente. Algunas investigaciones hacen referencia a aspectos como el compromiso con los estudiantes, un sentido de misión y un rol social en la profesión vinculados a las intenciones de permanencia. Potencialmente estos son los elementos más complejos de rescatar en la formación de los profesores o a nivel de la política pública, sin embargo, la evidencia señala que son sustentadores de la persistencia de los docentes en las escuelas más vulnerables (Freedman et al., 2009). Por lo tanto, resulta interesante continuar indagando en cómo promover este compromiso social y ético para potenciarlo como un recurso individual de sostenibilidad de los maestros.

## 5. Conclusión

La investigación en este campo ha logrado proponer una serie de factores que se encontrarían relacionados con la movilidad de los docentes principiantes. Sin embargo, su estudio se ha desarrollado principalmente realizando una serie de factores de forma disgregada. De este modo, es posible detectar una separación en una diversidad de elementos individuales y contextuales que no han logrado dar una explicación multifactorial y/o integrativa de todos los elementos que podrían estar relacionados e interactuando en esta problemática. En parte, lo anterior podría relacionarse con que un volumen considerable de las investigaciones en el área no presenta un enfoque teórico definido. Las investigaciones se encuentran desprovistas de una teoría comprensiva para el entendimiento profundo del fenómeno de la movilidad de los novatos, que avance hacia la integración de distintas dimensiones (Vagi et al., 2016).

Por lo anteriormente señalado, parece preciso generar una mayor teorización en el campo, que permita superar visiones atomizadas y transitar hacia un conocimiento que considere las características individuales, así como su interacción con las condiciones materiales y discursivas que caracterizan el contexto en el que ocurre el despliegue de los profesores novatos. En este sentido, es oportuno proponer un marco teórico que permita una comprensión más integrada y profunda de las razones por las cuales los docentes abandonan, rotan o permanecen en la docencia, adoptando un enfoque ecológico frente al estudio del fenómeno. Priestley, Biesta y Robinson (2015) presentan una comprensión de la agencia docente. Este enfoque tiene como principal característica definir la agencia no como una capacidad individual, sino como el resultado de la interacción de capacidades individuales y condiciones contextuales. Por lo tanto, considera la integración de elementos individuales, y de las culturas, estructuras y relaciones particulares en las que trabajan los docentes.

Finalmente, la principal limitación de este estudio es que solo se cuenta con los artículos disponibles en la base de datos Web of Science (core collection) lo que permitió recopilar un cuerpo de datos de alta calidad. Sin embargo, se encuentran excluidos otros artículos cuyos hallazgos pueden ser de valor para este campo de estudio. Por otra parte, el esfuerzo analítico de reducción en categorías y subcategorías inevitablemente genera la selección de los hallazgos principales de cada una de las investigaciones, lo que en algunos casos puede ocultar la riqueza analítica y relacional de los resultados aquí sistematizados.

## 6. Referencias bibliográficas

- Adoniou, M. (2012). Autonomy in teaching: going, going... gone. *English in Australia*, 47(3), 78–86.
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: a trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279–290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>.
- Barnatt, J., Terrell, D., D'Souza, L., Jong, C., Cochran-Smith, M., Viesca, K., Gleeson, A., McQuillan, P. & Shakman, K. (2017). Interpreting early career trajectories. *Educational Policy*, 31(7), 992–1032. <https://doi.org/10.1177/0895904815625286>.
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J. & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246–256. <https://doi.org/10.1177/0741932517708327>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louviere, J. J. & Prescott, A. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best–worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research*, 62, 259–268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.001>.



- Castro, A.J., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D.G., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K. & Gleeson, A.M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: a cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844–880.
- Craig, C. J. (2014). From stories of staying to stories of leaving: a US beginning teacher's experience. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 81–115. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.797504>.
- Crocco, M. S. & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512–535. <https://doi.org/10.1177/0042085907304964>.
- DeAngelis, K. J. & Presley, J. B. (2011). Toward a more nuanced understanding of new teacher attrition. *Education and Urban Society*, 43(5), 598–626. <https://doi.org/10.1177/0013124510380724>.
- 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>.
- Dupriez, V., Delvaux, B. & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>.
- Feak, C. B. & Swales, J. M. (2009). *Telling a research story: writing a literature review*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: new teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 5(3), 278–316. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00002](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00002).
- Freedman, S. W. & Appleman, D. (2009). “In it for the Long Haul”: how teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>.
- Gaikhhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>.
- Goldring, R., Taie, S. & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: results from the 2012–13 teacher follow-up survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Guarino, C. M., Santibañez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Gulosino, C., Ni, Y. M. & Rorrer, A. K. (2019). Newly hired teacher mobility in charter schools and traditional public schools: an application of segmented labor market theory. *American Journal of Education*, 125(4), 547–592. <https://doi.org/10.1086/704096>.
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22–35. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932333>.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2016). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>.
- Henry, G. T., & Redding, C. (2018). The consequences of leaving school early: the effects of within-year and end-of-year teacher turnover. *Education Finance and Policy*, 15(2), 332–356. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00274](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00274).
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24, 431–449. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.07.014>.
- Johnson, S. & Birkeland, S. (2003). Pursuing a “Sense of Success”: new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581–617.
- Kelly, S. & Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the “best and the brightest”: selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 52(4), 624–656. <https://doi.org/10.3102/0002831215587352>.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246–1257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>.
- Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education*, 68, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.011>.
- Lavigne, A. L. (2014). Beginning teachers who stay: beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.002>.
- Levy, A. J., Joy, L., Ellis, P. & Jablonski, E. (2012). Estimating teacher turnover costs: a case study. *Journal of Education Finance*, 38(2), 102–129.
- Liu, E., Johnson, S. M. & Peske, H. G. (2004). New Teachers and the Massachusetts Signing Bonus: The Limits of Inducements. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 217–236. <https://doi.org/10.3102/01623737026003217>.
- Mansfield, C., Beltman, S. & Price, A. (2014). “I’m coming back again!” The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>.
- Manuel, J. & Carter, D. (2016). Sustaining hope and possibility: early career English teachers' perspectives on their first years of teaching. *English in Australia*, 51(1), 91–103.
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O’Leary, M. & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/01411920902780972>.

- Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A. & Belman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. *The Elementary School Journal*, 113(2), 252–275. <https://doi.org/10.1086/667725>.
- Priestley M., Biesta G. & Robinson S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Robertson-Kraft, C. & Duckworth, A. (2014). True grit: trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record*, 116(3), 1–27.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27, 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>.
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placements school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3–26. <https://doi.org/10.3102/0162373711420865>.
- Rots, I., Kelchtermans, G. & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: a qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1–10.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L. & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26, 145–159. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.08.006>.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(3), 260–274. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>.
- Schaefer, L., Long, J. S. & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: what we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching*, 13(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>.
- Sorensen, L. C. & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *AERA Open*, 6(1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>.
- Steele, J., Murnane, R. & Willett, J. (2010). Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 451–478. <https://doi.org/10.1002/pam.20505>.
- Stockard, J. & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: the importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742–771. <https://doi.org/10.1177/0013161X04268844>.
- Struyven, K. & Vanthournout, G. (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*, 43, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>.
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N. & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89(1), 3–19.
- Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: a phenomenological case study of teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18, 869–885. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00048-3).
- Tamir, E. (2013). What keeps teachers in and what drives them out: how urban public, urban catholic, and jewish day schools affect beginning teachers' careers. *Teachers College Record*, 115(6).
- Thomson, M., Turner, J. & Nietfeld, J. (2012). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *Teaching and Teacher Education*, 28, 324–335.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>.
- Tricarico, K. M., Jacobs, J. & Yendol-hoppey, D. (2014). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(3), 237–259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>.
- Vagi, R. & Pivovarov, M. (2016). “Theorizing teacher mobility”: a critical review of literature. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(7), 781–793. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219714>.
- Wang, H. & Fwu, B. (2014). “Once hired, seldom gone”: The deliberation process of beginning teachers in Taiwan in deciding to stay in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.004>.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2).