

Identidad Profesional del Profesorado de la Modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en Chile

Professional Identity of Teachers of the Education Modality for Young People and Adults in Chile

Cristóbal Madero Cabib *,¹ y Tomás Ilabaca Turri²

¹ Universidad Alberto Hurtado, Chile

² Universidad de Playa Ancha, Chile

RESUMEN:

Los procesos de masificación escolar imponen nuevos desafíos a los Estados. Dentro de estos, se encuentra la responsabilización frente a la población que no culmina sus estudios de primaria y secundaria. Esta modalidad educativa especial es conocida como “Educación para Personas Jóvenes y Adultas” (EPJA). Frente a dicho desafío, los y las docentes que trabajan en este sector poseen un rol fundamental. En el presente artículo se ofrece una caracterización de los y las docentes que trabajan en estas escuelas en Chile, poniendo énfasis en dimensiones tradicionales de la Identidad Profesional Docente, así como incorporando una dimensión respecto a la Vocación. Los resultados no solo permiten conocer con mayor precisión el tipo de docente que trabaja en estas escuelas, sino que también para el diseño de futuras políticas públicas orientadas a potenciar el perfil docente.

DESCRIPTORES:

Educación para personas jóvenes y adultas, Identidad profesional docente, Chile.

ABSTRACT:

In the face of the processes of school massification, new challenges emerge for states. Among these is the responsibility towards the population that does not complete their primary and secondary education. This special educational modality is known as “Education for Young and Adult People.” Facing this challenge, the teachers who work in this sector have a fundamental role. This article offers a characterization of the teachers working in these schools in Chile, emphasizing traditional dimensions of Professional Teacher Identity, as well as incorporating a dimension regarding Vocation. The results not only allow for a more precise understanding of the type of teacher working in these schools but also for the design of future public policies aimed at enhancing the teacher profile.

KEYWORDS:

Youth and adult education, Teacher professional identity, Chile.

CÓMO CITAR:

Madero Cabib, C. y Ilabaca Turri, T. (2024). Identidad profesional del profesorado de la modalidad de educación para personas jóvenes y adultas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 81-101.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200081>

1. Introducción

Uno de los desafíos que deben abordar los sistemas escolares una vez que alcanzan niveles de universalidad tiene que ver con responsabilizarse de aquella parte de la población que no ha culminado la educación primaria y secundaria y que tienen el derecho a continuar su trayectoria educativa (Algún texto de política o teórico que pueda apoyar esto). Esto no representa una excepción para el caso chileno donde, para el año 2017, cerca de 5 millones de personas mayores de 18 años no han finalizado su educación secundaria, lo que equivale aproximadamente al 42,9 % de la población adulta del país (Acuña-Collao, 2022).

Para hacerse cargo de desafío, el sistema educativo chileno cuenta con una modalidad especial: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Se trata de una modalidad educativa especializada que se orienta a satisfacer las necesidades de individuos jóvenes y adultos que no han concluido su educación formal en los tiempos convencionales. Esta modalidad se enfoca en ofrecer oportunidades de aprendizaje que sean flexibles y adecuadas a las circunstancias particulares de estos estudiantes, permitiendo la continuación y finalización de estudios básicos y medios. Las características distintivas de la EPJA son la flexibilidad, la inclusividad, la adaptabilidad, y el reconocimiento de saberes previos (Mineduc, 2009). La EPJA no se limita a la alfabetización y educación básica, sino que también se centra en el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo, contribuyendo al empoderamiento personal y profesional de los estudiantes.

A pesar de que la realidad de quienes se desenvuelven en contexto de EPJA ha tendido a quedar afuera de las principales agendas de investigación educativa del país (Madero y Mingo, 2024), con el tiempo se ha constituido como materia de preocupación desde la política educativa tanto en sus aspectos pedagógicos (Flores, 2021; Williamson et al, 2019), curriculares (Letelier, 2021), como de formación docente (Camus et al., 2021) entre otros elementos.

A propósito de este último elemento, ha sido vastamente estudiado como uno de los actores centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje son los docentes (Flennaugh et al., 2017). Esto principalmente porque quienes ejercen la docencia son el factor intra-escuela más importante a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos (Hanushek, 2006; Hanushek y Rivkin, 2010). Por lo mismo, es relevante atraer y retener docentes, ya sea a nivel general como en las escuelas alternativas (Espinoza-Días et al., 2019; McGregor y Mills, 2012), de reingreso (Nobile y Arroyo, 2015), o de segunda oportunidad (Gallagher, 2011; McFadden, 1996), que constituyen el contexto de escuelas EPJA.

En consecuencia, frente a la necesidad de atender la recuperación de trayectorias educativas interrumpidas, resulta relevante estudiar a los docentes que trabajan en escuelas para jóvenes y adultos (EPJA). De esta forma, este artículo presenta una caracterización de los y las docentes que trabajan en estas escuelas en Chile, así como también las motivaciones que les llevaron a ingresar y luego mantenerse en la docencia, sus creencias sobre aprendizaje y la satisfacción que experimentan en el ejercicio de la docencia. Conocer cómo se configuran estas distintas dimensiones del trabajo de los y las docentes que se desenvuelven en EPJA, entrega luces respecto a generar políticas de apoyo y reconocimiento hacia ellos, así como también con un impacto en el aprendizaje de quienes asisten.

2. La educación de personas jóvenes y adultos EPJA

La educación y el aprendizaje de adultos son fundamentales para dotar a las personas de los conocimientos, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos y tomar control de sus destinos (Letelier, 2021). Esta modalidad educativa también es crucial para lograr la equidad e inclusión, reducir la pobreza y construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento.

La EPJA atiende a la población más vulnerable, pero enfrenta limitaciones significativas, como una subvención escolar inferior a la del resto del sistema educativo¹, falta de acceso a la subvención escolar preferencial y ausencia de un sistema de monitoreo de la calidad de los aprendizajes (Ley 20.509). La misión de la EPJA es ampliar y fortalecer su potencial para brindar oportunidades a quienes han interrumpido sus trayectorias educativas debido a la precariedad y desigualdad social. En 2019, la modalidad atendió a aproximadamente 180.000 personas, cubriendo menos del 4 % de la demanda potencial (Mineduc, 2019). Sin embargo, su alcance trasciende el sistema educativo, promoviendo un aprendizaje a lo largo de la vida y en diversos ámbitos. En efecto, Picón (2018) muestra que los docentes que trabajan en esta modalidad consideran que la contribución más significativa de la EPJA es ayudar a las personas a construir un proyecto de vida y desarrollar expectativas de futuro, reconociéndolos y valorándolos como individuos

Para lograr una educación de calidad en la EPJA, es esencial desarrollar un currículum que atienda la diversidad de la población y potencie historias y retos comunes (Acuña-Collao, 2022; Acuña-Collao y Catelli, 2022). Esto incluye una organización curricular con programas específicos que faciliten la trayectoria educativa y permitan la incorporación en diferentes momentos del año. Además, se debe considerar la comunicación digital y su impacto en los procesos de aprendizaje, abriendo posibilidades para modalidades *e-learning* o *b-learning*, especialmente en contextos de pandemia.

La EPJA se adapta a la diversidad de la población mediante múltiples iniciativas y buenas prácticas recogidas en América Latina y el Caribe (Calvo Muñoz, 2021). Desde la perspectiva del derecho a la educación, inclusión y aprendizaje a lo largo de la vida, se han valorizado aspectos centrales de la formación que hoy son más relevantes que nunca. Para comprender y proyectar efectivamente la EPJA, es necesario conocer a fondo la diversidad de sus participantes, lo cual demanda una visión interdisciplinaria que abarque tanto dimensiones sociales como biológicas (Picón, 2018).

Un aspecto crucial dentro de la EPJA son los y las docentes que trabajan en la modalidad. Si bien algunos trabajos han discutido acerca de la necesidad urgente de especialización que responda al avance de las políticas públicas (Pedraza, 2022, p. 13), poco sabemos respecto a las características que poseen, fundamentalmente respecto a sus motivaciones, percepción del impacto de su labor, satisfacción laboral, así como de su “vocación”. Indagar en estos aspectos es relevante, ya que los y las docente son actores fundamentales del proceso educativo, responsable de transmitir y reconstruir el conocimiento, facilitando el desarrollo de las competencias necesarias para la transformación de las sociedades. Una formación permanente y contextualizada es

¹ Información disponible en <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2022/01/valor-subvenciones-DICIEMBRE-2021-Ley21405-Reajuste-61.pdf>

crucial para que los docentes se actualicen en función de su práctica pedagógica y las necesidades de la población estudiantil.

Para esto, es vital formular una agenda de perfeccionamiento docente, articulada con todos los actores que ofrecen programas formativos, escalable, ligada a la investigación y reflexión de la práctica, con un seguimiento permanente y descentralizado. Los cursos deben invitar a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, basándose en la experiencia de docentes con trayectoria en la EPJA, y promover la mejora continua de la calidad de la enseñanza (UNESCO, 2015).

3. Metodología

El presente estudio tiene como objetivo indagar sobre las percepciones de los docentes que se desempeñan en educación para jóvenes y adultos (EPJA) respecto a diversas dimensiones de su identidad profesional (IPD).

Cabe señalar que la IPD es un proceso continuo, socialmente situado y que incorpora aspecto de la agencia de los y las docentes; en ese sentido, es un concepto –la IDP– que se compone de distintas características que transitan entre el contexto donde se desempeñan los profesionales (Ávalos, 2013; Beijaard et al., 2004; Day, 2018), por lo que combina aspectos de subjetividad de los docentes, como también del entorno (cómo el entorno los observa) (Madero y Mingo, 2024).

La revisión de literatura nos permite identificar tres dimensiones clásicas de la IDP (Madero y Mingo, 2024), es decir, motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia (McGregor y Mills, 2012; Thomas et al., 2020), creencias sobre el aprendizaje (Baumeler, 2019; Noonan, 2019), así como la satisfacción laboral de los docentes con respecto al ejercicio de la docencia (Gkolia et al., 2014; Ouyang y Paprock, 2006). Junto a estas dimensiones clásicas de la IDP, para este estudio agregamos una dimensión emergente que es la de “Vocación”, la cual, más allá del carácter polisémico del término, una de las acepciones actuales comprende la vocación como un “llamado auténtico que viene de la voz interior del docente, la voz que nos invita a honrar la naturaleza de nuestro verdadero ser. Por la voz del docente interior no me refiero a la conciencia o al superego, árbitro moral o juez interno” (Palmer, 1998, p. 29).

- De esta operacionalización de la IDP se desprenden entonces los dos objetivos específicos (OE) del estudio: OE1: Describir las motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia, las creencias sobre aprendizaje, y la satisfacción de docentes EPJA en el ejercicio de la docencia.
- OE2: Describir la vocación de docentes EPJA y su relación con las variables descritas en OE1.

Para ello, se llevó a cabo una encuesta en línea compuesta por preguntas de caracterización individual y cinco escalas. Cada una de estas escalas está construida a partir de diversas dimensiones, y estas dimensiones, a su vez, se componen de ítems que fueron respondidos por los docentes. La estructura de dichas escalas se detalla a continuación:

1. Escala de factores de atracción a la docencia (Watt y Richardson, 2007): Compuesta por 27 ítems y 8 dimensiones.
2. Escala de motivación para mantenerse en la docencia (Roness, 2011): Compuesta por 11 ítems divididos en dos dimensiones.

3. Escala de estrategias para el ejercicio de la docencia (Yoshida et al., 2014): Consta de 9 ítems divididos en 2 dimensiones.
4. Escala de satisfacción (Bolin, 2007): Compuesta por 11 ítems divididos en 3 dimensiones.
5. Escala de vocación (Dobrow y Tosti-Kharas, 2011): Consta de 12 ítems y no contiene dimensiones.

Participantes

Durante el mes de agosto de 2023, se realizó una prueba piloto con 30 docentes en 3 EPJA de distintas regiones en Chile (Antofagasta, Biobío, y Metropolitana). Esta etapa permitió observar el funcionamiento general de la encuesta y orientar acerca de las modificaciones necesarias a algunas preguntas. La encuesta, con los cambios pertinentes incorporados, fue enviada mediante correo electrónico a los y las docentes de EPJA, cuyos contactos fueron obtenidos a partir de una base de datos proporcionada por el Ministerio de Educación de Chile. Esta base de datos constaba de 1166 contactos de docentes.

La encuesta se contestó entre el 5 de septiembre y 5 de octubre del 2023. Se obtuvo una muestra final de 378 casos de un universo de 1.166 docentes registrados en las bases de datos oficiales del Ministerio de Educación, lo que representa un 32,4 % de la población. Estos valores permiten que, a partir del análisis de la muestra, se puedan generar inferencias estadísticas para la población en su totalidad con un alto grado de fiabilidad (nivel de confianza del 95 %; margen de error del $\pm 4,15$ %)².

La muestra final se compone en un 54 % de mujeres, 45 % hombres y 1 % de personas que prefieren no especificar su sexo. Además, el 15 % de los y las docentes de la muestra ejercen la docencia hace 5 años o menos, el 13 % lo hace entre 6 y 10 años y el 23 % hace más de 10 años. Respecto de la distribución por región, un 24,5 % de la muestra vive en la Región Metropolitana, siendo la región con mayor representación, seguida por la región del Biobío con un 13,4 % y por la región de Valparaíso con un 12,1 %.

Una de las principales categorizaciones dentro de los participantes tiene que ver con la jornada en la que se desempeñan. Principalmente, se hace una división en tres de ellas: mañana, tarde y vespertino. Ahora bien, si se desea caracterizar etariamente a los estudiantes que estudian en estas jornadas, los datos muestran que la edad promedio de los estudiantes en las jornadas de la mañana y la tarde son similares (26,57 y 25,77 años respectivamente), mientras que la edad de la jornada vespertina es notoriamente mayor con un promedio de 37,91 años.

Valores perdidos

Del total de encuestas, 368 fueron completadas en su totalidad, mientras que 10 se encontraron incompletas, presentando en algún grado valores perdidos. Cabe señalar que el porcentaje de estos valores no superaba el 5 % en ninguno de los ítems analizados. Si bien este es un valor bajo y podría haberse ignorado, se consideró pertinente imputar los valores perdidos para no excluir estos 10 casos del análisis.

² Esto significa que, si se repite el estudio múltiples veces, el verdadero valor de la población estaría dentro del intervalo de confianza el 95 % de las veces.

Para imputar los valores faltantes, se utilizó el método de Expectation Maximization (EM). Este es un método iterativo que permite encontrar estimaciones de máxima verosimilitud de parámetros en modelos estadísticos. Esta estrategia facilitó la imputación de valores en los casos donde faltaban respuestas debido a la no finalización de la encuesta.

Proceso de Validación de Instrumentos

Se comenzó realizando un análisis de la confiabilidad y de adecuación de los datos obtenidos a través de la encuesta. Para ello, se utilizarán dos indicadores clave: el Alfa de Cronbach y la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

El Alfa de Cronbach es una estadística que mide la consistencia interna de los ítems que conforman un cuestionario. Este coeficiente permite determinar en qué medida los diferentes ítems evalúan el mismo constructo subyacente. Un valor de Alfa de Cronbach superior a 0,70 es generalmente aceptado como indicativo de una confiabilidad aceptable, mientras que valores superiores a 0,90 sugieren una excelente consistencia interna. Estos resultados son relevantes, ya que una alta confiabilidad asegura que los resultados obtenidos son consistentes y fiables.

Por otro lado, la Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) evalúa la adecuación del muestreo para el análisis factorial. Este índice varía entre 0 y 1; valores por encima de 0.60 son considerados aceptables, y aquellos superiores a 0,80 indican una excelente adecuación. Un KMO alto sugiere que los datos son adecuados para llevar a cabo un análisis factorial, lo que es fundamental para identificar las relaciones entre los ítems y la estructura subyacente del constructo medido.

En el Cuadro 1 se muestran los valores obtenidos para el Alfa de Cronbach y la Medida KMO, lo que nos permitirá evaluar la calidad de nuestros datos y su idoneidad para el análisis posterior.

Cuadro 1

Valores obtenidos para Alfa de Cronbach y Medida KMO

Escalas	Indicador	Valor
Escala de factores de atracción a la docencia	Alfa de Cronbach	0,883
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,887
Escala de Motivación	Alfa de Cronbach	0,808
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,877
Escala de Estrategias para el ejercicio de la docencia	Alfa de Cronbach	0,881
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,920
Escala de Satisfacción	Alfa de Cronbach	0,757
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,820
Escala de Vocación	Alfa de Cronbach	0,932
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0,946

Una vez evaluada la confiabilidad y la adecuación del muestreo, se procedió al análisis factorial confirmatorio, que permitió validar la estructura teórica previamente planteada y verificar si los datos se ajustaban al modelo propuesto. Este enfoque integral asegura que las inferencias realizadas a partir de los datos sean robustas y válidas.

El análisis factorial confirmatorio reveló una distribución diferente a la planteada inicialmente para los ítems de las escalas en relación con las dimensiones o factores. En la mayoría de las escalas, se mantuvo la cantidad de factores propuestos. Sin

embargo, en la escala de factores de atracción a la docencia, aunque se conservaron las 8 dimensiones originales, se realizó una redistribución de los ítems que la componen.

Luego de este primer análisis y para comenzar a indagar en los resultados de la encuesta, se utilizaron estadísticos descriptivos para las distintas escalas trabajadas. Principalmente se analizaron las medias, lo que permitió comparar diferentes grupos en función de variables independientes como sexo, tipo de jornadas en las que trabajan, cantidad de jornadas, años ejerciendo la docencia, entre otras.

Posteriormente, se analizó la correlación entre las distintas escalas y algunas de las variables utilizadas para el análisis descriptivo, con el fin de determinar si existían relaciones significativas entre ellas.

Luego de haber confirmado la confiabilidad e idoneidad de las escalas para cumplir los objetivos del estudio, se comenzó a indagar los resultados de la encuesta mediante el uso de estadísticos descriptivos aplicados. Este proceso se centró en el análisis de las medias de las respuestas de los participantes, lo que facilitó la comparación de diferentes grupos según variables independientes como sexo, jornada laboral, cantidad de jornadas y años de experiencia docente, entre otras.

4. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos de este análisis, organizados en función de los dos objetivos específicos del estudio. En primer lugar, se abordará el Objetivo Específico 1 (OE1), que se centra en las motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia, así como en las creencias sobre el aprendizaje y la satisfacción. Todos estos factores son parte de las escalas tradicionales para la construcción de la Identidad Profesional Docente. Seguidamente, se discutirá el Objetivo Específico 2 (OE2), relacionado con la vocación, y que busca poner en diálogo, en un segundo artículo, vocación e identidad profesional.

4.1. OE1: Describir las motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia, las creencias sobre aprendizaje, y la satisfacción de docentes EPJA en el ejercicio de la docencia.

Para el abordaje de este objetivo, se emplearon cuatro escalas tradicionales para la construcción de Identidad Docente: la Escala de Motivaciones para Ingresar a la Docencia, la Escala de Motivación para Mantenerse en la Docencia, la Escala de Estrategias para el Ejercicio de la Docencia y la Escala de Satisfacción. Para todas las escalas, cada ítem tiene una evaluación que va desde 1, el puntaje más bajo, hasta 5, el puntaje máximo. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos para cada una de estas escalas.

4.1.1. Factores de atracción a la docencia (FIT-CHOICE)

La Escala de Factores de Atracción a la Docencia, está compuesta por 28 ítems distribuidos en 8 dimensiones. Cada dimensión se construye a partir de entre 2 y 6 ítems, basándose en las respuestas proporcionadas por los participantes. En el Cuadro 2 se detallan cada una de estas dimensiones.

Cuadro 2*Dimensiones e ítems de escala de Atracción a la Docencia*

Dimensión	Ítems
Contribución social	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes hacen una contribución valiosa a la sociedad • Me permitiría trabajar contra la desigualdad social • Me permitiría elevar las expectativas en mis estudiantes • Permite “devolver” a la sociedad lo recibido • Me permitiría contribuir a mejorar la equidad social • Quería transmitir mi experiencia a otras personas
Seguridad Laboral	<ul style="list-style-type: none"> • La docencia sería un trabajo seguro • La docencia me ofrecía un trabajo estable • Ser docente me permitiría tener un sueldo fijo • Siendo docente tendría vacaciones más extensas
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Tenía buenas habilidades para enseñar • Tenía cualidades/aptitudes para ser buen/a docente • La docencia es una profesión que se adecuaba a mis habilidades • Me gustó siempre enseñar
Influencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Mis amistades pensaban que era bueno enseñando • Mis compañeros de trabajo pensaban que tenía talento enseñando • Mis familiares pensaban que debía ser profesor
Oportunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se me presentó la oportunidad de enseñar • Simplemente tuve la ocasión de enseñar
Experiencia docente previa	<ul style="list-style-type: none"> • Tuve docentes a quienes admiré y que han influido positivamente en mí • Tuve buenos profesores como modelos a seguir • Tuve experiencias de aprendizaje positivas
Conciliación Laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Los horarios de trabajo son compatibles con otras responsabilidades laborales /CL • Los horarios de trabajo serían compatibles con mis responsabilidades familiares /TF • Ser docente permite tener un ingreso extra /CL
Valor intrínseco	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre había querido ser docente • Me interesaba la docencia

Para trabajar con el total del puntaje obtenido para cada participante, se sumó el puntaje de cada uno de los ítems que componen el índice FIT-CHOICE. Para la muestra se obtiene una media de 102,19. Se considera un puntaje alto, considerando que el puntaje máximo es de 135 para este índice (Media: 102,56; Desviación: 14,41; Mínimo: 38; Máximo: 135). Luego, se calcularon las medias para cada una de las dimensiones que componen este índice, siendo las más altas las de la dimensión contribución social, habilidad, seguridad laboral y experiencia docente previa.

Cuadro 3***Puntajes escala Atracción a la Docencia***

Dimensión Fit-Choice	Media	Mínimo	Máximo
Contribución social	26,23	6	30
Seguridad Laboral	13,26	4	20
Habilidades	17,17	4	20
Influencias sociales	10,15	3	15
Oportunidad	6,57	2	10
Experiencia docente previa	12,77	3	15
Conciliación Laboral	8,35	3	15
Valor intrínseco	8,06	2	10

Al comparar las medias según el género, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en el índice total, ni tampoco en cada una de las dimensiones.

Cuadro 4***Variables de Atracción a la Docencia según sexo***

Dimensión Fit-Choice	Hombre	Mujer
Contribución social	26,09	26,33
Seguridad Laboral	13,31	13,2
Habilidades	17,07	17,26
Influencias sociales	10,31	10,02
Oportunidad	6,83	6,37
Experiencia docente previa	12,72	12,79
Conciliación Laboral	8,4	8,31
Valor intrínseco	7,96	8,14
<i>Total</i>	<i>102,7</i>	<i>102,42</i>

Si se realiza el mismo ejercicio realizando el análisis según las jornadas en las que se desempeñan, se identifica que las mayores medias en el índice total se obtienen para quienes trabajan en las jornadas de la tarde y vespertina con una media de 109. Lo mismo sucede para el caso de las dimensiones que componen la escala, excepto para la dimensión oportunidad, en donde quienes trabajan en la mañana son quienes obtienen un mayor puntaje.

Cuadro 5***Valores de dimensiones a la Atracción a la Docencia según jornada***

Dimensión Fit-Choice	Mañana	Mañana – Tarde	Mañana – Vesp.	Tarde	Tarde – Vesp.	Vesp.	Todas
Contribución social	26,11	25,6	25,74	21,75	27,26	26,52	26,14
Seguridad Laboral	12,89	13,61	12,8	11,5	15,04	13,08	13,23
Habilidades	16,78	16,95	16,86	13,75	17,78	17,55	16,84
Influencias sociales	10,78	9,47	9,94	8,25	11,11	10,27	10,02
Oportunidad	6,83	6,05	6,63	5,5	6,63	6,61	6,68
Experiencia docente previa	12,83	12,22	12,8	11,25	13	12,9	12,75
Conciliación Laboral	9,11	8,16	7,6	4,25	9,78	8,5	8,1
Valor intrínseco	7,94	7,74	8,09	7,25	8,41	8,24	7,87
<i>Total</i>	<i>103,2</i>	<i>99,8</i>	<i>100,46</i>	<i>83,5</i>	<i>109</i>	<i>103,6</i>	<i>101,6</i>

Si la muestra se divide entre la cantidad de jornadas en las que trabajan, los resultados de las medias cambian. En este caso, los docentes que trabajan en dos jornadas son aquellos que obtienen medias mayores tanto para el índice completo como para las dimensiones de “Seguridad laboral” y “Conciliación laboral”. Por otro lado, quienes trabajan en solo una jornada obtienen puntajes mayores en 4 de 8 dimensiones: “Contribución social”, “Habilidades”, “Influencias sociales” y “Valor intrínseco”. Finalmente, quienes trabajan en tres jornadas solo obtienen puntajes mayores en “Oportunidad” y “Experiencia previa”. De estos aspectos podemos desprender que, al considerar la atracción a la docencia, pareciera ser que trabajar una jornada es mejor, aunque se necesitarían estrategias para entregar mayor seguridad laboral

Cuadro 6

Valores de dimensiones a la Atracción a la Docencia según jornadas agrupadas

Dimensión	1 jornada	2 jornadas	3 jornadas
Contribución social	26,16	26,07	26,14
Seguridad Laboral	12,8	13,85	13,23
Habilidades	17,36	17,13	16,84
Influencias sociales	10,26	10,06	10,02
Oportunidad	6,52	6,49	6,68
Experiencia docente previa	12,67	12,6	12,75
Conciliación Laboral	8,28	8,47	8,1
Valor intrínseco	8,18	8,05	7,87
<i>Total</i>	<i>102,23</i>	<i>102,73</i>	<i>101,63</i>

En cuanto al tiempo ejerciendo la docencia, se observa que los docentes con menos de 5 años de experiencia presentan una media mayor en el índice total en comparación con los otros grupos. Esta tendencia se repite en las dimensiones de “Seguridad laboral”, “Influencias sociales”, “Oportunidad” y “Conciliación laboral”. Por otro lado, los docentes con más de 10 años de experiencia obtienen medias superiores en las dimensiones de “Contribución social”, “Habilidades”, “Experiencia previa” y “Valor intrínseco”.

Cuadro 7

Valores de dimensiones a la Atracción a la Docencia según tiempo ejerciendo la docencia

Dimensión Fit-Choice	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
Contribución social	25,73	26,02	26,28
Seguridad Laboral	13,86	13,12	13
Habilidades	16,32	17,03	17,44
Influencias sociales	10,5	10,05	10,1
Oportunidad	6,93	6,54	6,47
Experiencia docente previa	12,66	12,59	12,7
Conciliación Laboral	8,85	7,92	8,28
Valor intrínseco	7,7	7,93	8,22
<i>Total</i>	<i>102,55</i>	<i>101,21</i>	<i>102,49</i>

4.1.2. Escala de Motivación

La escala de motivación consta de 11 ítems divididos en cuatro dimensiones, detalladas en el Cuadro 8.

Cuadro 8*Escala de motivación*

Dimensión Motivación	Ítems
Motivaciones intrínsecas	<ul style="list-style-type: none"> • Quiero ayudar a jóvenes y adultos en su desarrollo y formación como seres humanos • Soy docente porque quiero aportar en las trayectorias educativas de personas jóvenes y adultas • Como docente puedo ayudar a quienes quieren finalizar sus estudios • Me gusta ser docente porque disfruto enseñando • Me gusta ser docente porque tengo habilidades para enseñar • Soy docente porque es una profesión apasionante
Motivaciones extrínsecas	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta ser docente porque tengo mejores condiciones para las vacaciones que la mayoría de las otras profesiones • Soy docente porque solo una parte del tiempo de trabajo es fijo • Una de las ventajas de ser docente es que tengo la posibilidad de encontrar trabajo en todo el país • Como docente tengo mucha autonomía para planificar y realizar mis clases. • Ante todo, siento que al trabajar en EPJA se me da autonomía para ser docente

Para comenzar, se realizó el mismo ejercicio de suma de los ítems que en la escala anterior, obteniéndose una media de 44.84 para el índice de motivación en la muestra total. Esta cifra puede considerarse alta, ya que el puntaje máximo es de 55 (Media: 44,84; Mediana: 45; Desviación: 6; Mínimo: 17; Máximo: 55).

Si se hace el mismo análisis por dimensiones de la escala, se observa que aquella que presenta la media más alta es “Motivaciones intrínsecas”, siendo las motivaciones más relevantes para los y las docentes de la muestra.

Cuadro 9*Valores según dimensiones de la Motivación*

Dimensión Motivación	Media	Mínimo	Máximo
Motivaciones intrínsecas	27,53	6	30
Motivaciones extrínsecas	17,31	5	25

En esta escala referente a la motivación, es posible observar mayores diferencias según género, existiendo una media más alta para mujeres en las dos dimensiones.

Cuadro 10*Valores por dimensión de motivación según sexo*

Dimensión Motivación	Hombre	mujer
Motivaciones intrínsecas	27,18	27,84
Motivaciones extrínsecas	17,18	17,39
<i>Total</i>	<i>44,35</i>	<i>45,22</i>

Para el caso de las jornadas en las que se desempeñan las y los docentes de la muestra, se observa que quienes trabajan en las jornadas de tarde y vespertina obtienen un mayor puntaje en la escala de motivación y para ambas dimensiones.

Cuadro 11**Valores por dimensión de motivación según jornada**

Dimensión Motivación	Mañana	Mañana -Tarde	Mañana – Vesp.	Tarde	Tarde – Vesp.	Vesp.	Todas
Motivaciones intrínsecas	27,37	26,99	27,14	25,75	27,78	27,72	27,43
Motivaciones extrínsecas	17,13	17,35	18	12,25	18,67	17,06	17,2
<i>Total</i>	<i>44,49</i>	<i>44,34</i>	<i>45,14</i>	<i>38</i>	<i>46,44</i>	<i>44,78</i>	<i>44,63</i>

Si se analizan los puntajes de las medias según cantidad de jornadas en las que se desempeñen las y los docentes, se observa que quienes se desempeñan en 2 jornadas obtienen una media mayor para la escala en general y para la dimensión “Motivaciones extrínsecas”. Para el caso de “Motivaciones extrínsecas” son quienes se desempeñan en una sola jornada quienes obtienen mayores puntajes.

Cuadro 12**Valores por dimensión de motivación según jornadas agrupadas**

Dimensión Motivación	1 jornada	2 jornadas	3 jornadas
Motivaciones intrínsecas	27,59	27,24	27,43
Motivaciones extrínsecas	16,96	18,01	17,2
<i>Total</i>	<i>44,55</i>	<i>45,25</i>	<i>44,63</i>

En cuanto al tiempo que llevan ejerciendo la docencia, se observa que, en la escala de motivación, la media es mayor para los docentes que llevan entre 6 y 10 años en la profesión. En la dimensión de “Motivaciones intrínsecas”, quienes obtienen mayores puntajes son los docentes con más de 10 años de experiencia, mientras que en la dimensión de “Motivaciones extrínsecas”, la media es mayor para aquellos que llevan 5 años o menos ejerciendo la docencia.

Cuadro 13**Valores por dimensión de motivación según años ejerciendo la docencia**

Dimensión Motivación	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
Motivaciones intrínsecas	26,68	27,41	27,77
Motivaciones extrínsecas	18,31	17,88	16,88
<i>Total</i>	<i>45</i>	<i>45,29</i>	<i>44,65</i>

4.1.3. Estrategias para el ejercicio de la docencia

La Escala de Estrategias para el Ejercicio de la Docencia es la tercera escala considerada en esta exposición de resultados para el OE1. Está compuesta por nueve ítems divididos en dos dimensiones, como se muestra en el Cuadro 14.

La media del puntaje total, es decir la suma de los nueve ítems, para el total de la muestra es de 40,28 considerando un máximo de puntaje de 45 (Media: 40,28; Mediana: 41; Desviación: 4,66; Mínimo: 9; Máximo: 45)

Cuadro 14***Dimensiones de Estrategias para el ejercicio de la docencia***

Dimensión docencia	Ítems
Relación con la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Es fundamental considerar las experiencias previas de mis estudiantes • Considero necesario usar diferentes estrategias y distintos materiales según las necesidades de mis estudiantes • Me gusta animar a mis estudiantes a hacer preguntas sobre el entorno y la sociedad en que se desenvuelven • En cada unidad incorporo ejemplos de la vida cotidiana • Debo otorgarle más tiempo a un estudiante si lo requiere para completar una tarea
Enseñanza personalizada	<ul style="list-style-type: none"> • Mi capacidad de ser flexible es el elemento más relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje • Es necesario dejar que cada estudiante trabaje a su propio ritmo sin importar la cantidad de tiempo que le tome aprender un nuevo concepto • Es importante que los y las estudiantes participen en la toma de decisiones sobre los temas que se tratarán en clase • Es fundamental generar un ambiente de trabajo silencioso y productivo

Respecto a las medias por dimensión, se observa que en ambas dimensiones las medias se encuentran relativamente cerca del puntaje máximo, lo que indica una alta valoración de las estrategias para la enseñanza. Además, la media es mayor para la dimensión de “Relación con la experiencia previa” en comparación con la de “Enseñanza personalizada”.

Cuadro 15***Valores según dimensión de las Estrategias del ejercicio de la docencia***

Dimensión docencia	Media	Mínimo	Máximo
Relación con la experiencia	18,89	4	20
Enseñanza personalizada	21,39	5	25

Para el caso de las dos dimensiones de la escala, no existen diferencias significativas por género. Sin embargo, se observa una leve alza en los puntajes a favor de las mujeres.

Cuadro 16***Tipo de estrategia de ejercicio de la docencia según sexo***

Dimensión docencia	Hombre	Mujer
Relación con la experiencia	18,61	19,11
Enseñanza personalizada	21,34	21,41

En el caso de las jornadas en las que se desempeñan los docentes de la muestra, se observan mayores puntajes para aquellos que trabajan en la jornada de la tarde, tanto en el total de la escala como en las dimensiones de “Enseñanza personalizada” y “Relación con la experiencia”.

Cuadro 17**Tipo de estrategia de ejercicio de la docencia según jornada laboral**

Dimensión docencia	Mañana	Mañana -Tarde	Mañana -Vesp.	Tarde	Tarde – Vesp.	Vesp.	Todas
Relación con la experiencia	19,5	18,93	18,89	19,75	18,22	18,97	18,8
Enseñanza personalizada	21,94	21,57	21,51	22,5	20,96	21,35	21,3
<i>Total</i>	<i>41,44</i>	<i>40,5</i>	<i>40,4</i>	<i>42,25</i>	<i>39,19</i>	<i>40,32</i>	<i>40,09</i>

Si dividimos la muestra según la cantidad de jornadas en las que trabajan los docentes, se observa que aquellos que se desempeñan en una jornada obtienen mayores medias tanto en la escala general como en la dimensión de “Relación con la experiencia”. Por otro lado, los docentes que trabajan en dos jornadas tienen una media superior en la dimensión de “Enseñanza personalizada”.

Cuadro 18**Tipo de estrategia de ejercicio de la docencia según jornada laboral agrupada**

Dimensión docencia	1 jornada	2 jornadas	3 jornadas
Relación con la experiencia	19,02	18,75	18,8
Enseñanza personalizada	21,42	21,43	21,3
<i>Total</i>	<i>40,44</i>	<i>40,18</i>	<i>40,09</i>

Ahora, según la cantidad de años que llevan ejerciendo la docencia, se observa que los docentes con mayor puntaje en el total de la escala son aquellos que tienen entre 6 y 10 años de experiencia en la profesión. Esta tendencia también se refleja en ambas dimensiones de la escala.

Cuadro 19**Tipo de estrategia de ejercicio de la docencia según años ejerciendo la docencia**

Dimensión docencia	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
Relación con la experiencia	18,29	19,07	18,96
Enseñanza personalizada	20,93	21,64	21,4
<i>Total</i>	<i>39,22</i>	<i>40,71</i>	<i>40,37</i>

4.1.4. Escala de Satisfacción

La Escala de Satisfacción es la cuarta y última escala considerada en esta exposición de resultados para el OE1. Está compuesta por once ítems divididos en tres dimensiones, como se muestra en el Cuadro 20.

La media total de todos los ítems de la escala obtenida para la muestra es de 42,12. Si bien no es un puntaje bajo, no es tan alto como en otras de las escalas, en relación con el máximo puntaje (Media: 42,12; Desviación: 5,26; Min: 11; Max: 55).

Cuadro 20**Escala de satisfacción**

Dimensión Satisfacción	Ítems
Autorrealización	Enseñar conocimientos y educar a las personas hace que mi trabajo sea importante. Contribuyo a la sociedad con cada generación que finaliza su trayectoria educativa Los y las estudiantes me respetan El trabajo exige todas mis energías.
Ingresos salariales	Mis ingresos son satisfactorios. Los ingresos son muy buenos en comparación con otras profesiones Estoy satisfecho/a con los bonos que recibo
Relaciones	Los y las colegas me ayudan con entusiasmo en las dificultades Tengo una buena relación con la mayoría de mis colegas Prefiero trabajar de manera colectiva. El equipo directivo se preocupa por mi bienestar

Si comparamos los puntajes según género de los participantes, vemos que existen mayores medias para la escala total y para todas las dimensiones en el caso de las mujeres. Sin embargo, las diferencias entre ambos grupos no son estadísticamente relevantes.

Cuadro 21**Valoración de la Satisfacción según sexo**

Dimensión satisfacción	Hombre	Mujer
Autorrealización	17,9	18,27
Ingresos salariales	7,7	7,71
Relaciones	16,2	16,4
<i>Total</i>	<i>41,79</i>	<i>42,38</i>

Si se comparan las medias según las jornadas en las que se desempeñan los docentes de la muestra, se observa que las medias son más altas para aquellos que trabajan en la jornada de tarde en las dimensiones de “Ingresos salariales” y “Relaciones dentro de la comunidad”, además de obtener un mayor puntaje promedio en la escala de satisfacción. Por otro lado, para la dimensión de “Autorrealización”, el mayor puntaje medio corresponde a la jornada de mañana.

Cuadro 22**Valoración de la satisfacción según tipo de jornada laboral**

Dimensión satisfacción	Mañana	Mañana -Tarde	Mañana- Vesp.	Tarde	Tarde – Vesp.	Vesp.	Todas
Autorrealización	18,56	17,83	17,91	18,25	17,72	18,25	18,03
Ingresos salariales	7,44	7,23	7,2	10,25	8,89	7,8	7,59
Relaciones	16,56	16,33	16,31	17,75	16,5	16,13	16,43
<i>Total</i>	<i>42,56</i>	<i>41,39</i>	<i>41,43</i>	<i>46,25</i>	<i>43,11</i>	<i>42,19</i>	<i>42,05</i>

Ahora bien, si se realiza el mismo ejercicio según cantidad de jornadas en que se desempeñan los docentes, vemos que aquellos que trabajan solo una jornada obtienen mayores puntajes en la escala de satisfacción y en las dimensiones “Autorrealización” e “Ingresos salariales”, mientras que quienes trabajan en tres jornadas obtienen un mayor puntaje en “Relaciones dentro de la comunidad”. Lo anterior puede ser

explicado por el tiempo que los y las docentes permanecen en el establecimiento, lo que permite estrechar relaciones con los distintos agentes de la comunidad.

Cuadro 23

Valoración de la satisfacción según tipo de jornada laboral agrupada

Dimensión satisfacción	1 jornada	2 jornadas	3 jornadas
Autorrealización	18,07	17,84	18,03
Ingresos salariales	8,12	7,61	7,59
Relaciones	16,3	16,39	16,43
<i>Total</i>	42,49	41,84	42,05

Para el caso de los años que llevan ejerciendo la docencia, destaca que quienes llevan 5 años o menos obtienen una media mayor para la dimensión “ingresos salariales” y en la escala en su totalidad.

Cuadro 24

Valoración de la satisfacción según años de experiencia laboral

Dimensión satisfacción	5 años o menos	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
Autorrealización	17,49	18,19	18,19
Ingresos salariales	8,31	7,26	7,74
Relaciones	15,91	16,17	16,46
<i>Total</i>	41,71	41,62	42,4

4.1.5. Correlaciones entre escalas tradicionales de Identidad Docente y modelo de análisis factorial

Luego de presentar los resultados obtenidos para las cuatro escalas que componen el OE1, se inicia la exposición de la segunda parte de este objetivo, en la cual se llevó a cabo un análisis correlacional entre las escalas y se desarrolló un modelo de análisis factorial.

Para calcular la medida de correlación, se utilizó el índice de correlación de Pearson (r), determinándose para cada posible pareja de las escalas previamente descritas. Tal como se muestra en la siguiente tabla, todas las escalas correlacionan de manera significativa con las demás.

Cuadro 25

Correlaciones entre dimensiones

Dimensiones	Fit-Choice	Motivación	Docencia	Satisfacción
Fit-Choice	r 1	,699**	,469**	,435**
Motivación	r ,699**	1	,581**	,529**
Docencia	r ,469**	,581**	1	,569**
Satisfacción	r ,435**	,529**	,569**	1

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Destaca la correlación obtenida entre la Escala de Motivación con la de Factores de Atracción a la docencia, como la más alta entre todas las parejas de escalas.

4.2. OE2: Describir la vocación de docentes EPJA y su relación con las variables descritas en OE1.

Para el desarrollo de este objetivo se empleó una sola escala, la de Vocación. Esta escala está constituida por 12 ítems y los cuales no consideran construcción de dimensiones, tal como muestra el Cuadro 26.

Cuadro 26***Escala de vocación docente***

Ítems
• Me apasiona ser docente.
• Disfruto ser docente más que cualquier otra cosa.
• Ser docente me da una inmensa satisfacción.
• Sacrificaría todo para seguir siendo docente.
• Lo primero en lo que a menudo pienso cuando me describo a los demás es que soy docente.
• Seguiría siendo docente incluso frente a obstáculos severos.
• Sé que ser docente será parte de mi vida siempre.
• Siento que mi destino es ser docente.
• Ser docente está siempre en mi mente de alguna manera.
• Incluso cuando no estoy trabajando, pienso en la docencia.
• Mi vida sería mucho menos significativa sin mi trabajo como docente.
• Ser docente es una experiencia profundamente conmovedora y gratificante para mí.

La media obtenida para la suma total de los ítems de la escala, por el total de la muestra es de 48,65, siendo el máximo puntaje los 60 puntos (Media: 48,65; Desviación: 8,96; Mínimo: 12; Máximo: 60).

Si se compara por género, es posible observar que las mujeres son quienes obtienen una media mayor para esta escala. Respecto de las jornadas en las que se desempeñan los y las docentes, quienes trabajan en las jornadas de tarde y vespertina son quienes obtienen un puntaje mayor para esta escala. Por su parte, quienes trabajan en tres jornadas obtienen un puntaje levemente mayor en la escala de vocación. En relación a la variable de años ejerciendo la docencia, quienes han trabajado más de 10 años son quienes obtienen una media mayor para la escala de vocación.

Cuadro 27***Media de vocación según género, jornada y años de ejercicio de la docencia***

Variable	Tipo	Media
Género	Hombre	48,15
	Mujer	49,11
Jornada	Mañana	48,83
	Mañana-Tarde	46,24
	Mañana-Vespertina	48,06
	Tarde	47,25
	Tarde-Vespertina	52,04
	Vespertina	48,72
	Todas	48,73
Número Jornadas	1 jornada	48,65
	2 jornadas	48,49
	3 jornadas	48,73
Años de ejercicio	5 años o menos	45,24
	Entre 6 y 10 años	48,12
	Más de 10 años	49,59

4.2.1. Correlación entre las escalas tradicionales de Identidad Docente y la Motivación

Al igual que en el apartado anterior, se analizó el grado de correlación entre las escalas tradicionales para medir la identidad docente. En esta ocasión, se agregó una quinta

escala: Motivación. Con esto, se logró realizar un análisis correlacional de las escalas que conforman el OE1 y el OE2. Nuevamente, se observó que todas las escalas correlacionan significativamente entre sí.

Cuadro 28

Correlación entre dimensiones

Dimensiones		Fit-Choice	Motivación	Docencia	Satisfacción	Vocación
Fit-Choice	r	1	,699**	,469**	,435**	,506**
Motivación	r	,699**	1	,581**	,529**	,551**
Docencia	r	,469**	,581**	1	,569**	,553**
Satisfacción	r	,435**	,529**	,569**	1	,603**
Vocación	r	,506**	,551**	,553**	,603**	1

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se destaca que la escala que correlaciona linealmente en mayor medida con la Motivación es la escala de Satisfacción.

5. Conclusiones

La investigación presentada proporciona una visión integral sobre la identidad profesional del profesorado en la modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Chile. Las dimensiones analizadas en el artículo contribuyen en la relevancia de la EPJA y su rol transformador. La EPJA es fundamental para proporcionar segundas oportunidades educativas a una parte significativa de la población adulta chilena que no completó su educación formal. Su enfoque en la flexibilidad y adaptabilidad permite atender las necesidades específicas de estos estudiantes, promoviendo así su empoderamiento personal y profesional. A pesar de sus limitaciones, como la subvención escolar inferior y la falta de un sistema de monitoreo de calidad, la EPJA ha demostrado ser un instrumento crucial para la equidad e inclusión social, contribuyendo a la reducción de la pobreza y la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

Sobre el perfil y motivaciones del profesorado EPJA, destaca que los docentes de EPJA en Chile están motivados por una variedad de factores, incluyendo la contribución social, la seguridad laboral, y su habilidad para enseñar. Estos factores reflejan tanto aspiraciones personales como un compromiso con la mejora de la sociedad. La vocación docente y la satisfacción en el ejercicio de la docencia son elementos clave que influyen en la permanencia de los profesores en este campo. Los docentes sienten una gran satisfacción al contribuir al desarrollo de proyectos de vida y expectativas de futuro de sus estudiantes.

Por otra parte, existe una necesidad urgente de especialización y formación continua para los docentes de EPJA, adaptada a las políticas públicas y las particularidades de la población estudiantil. La formación permanente y contextualizada es crucial para que los docentes puedan responder adecuadamente a las demandas de su práctica pedagógica. Se destaca la importancia de una agenda de perfeccionamiento docente articulada, escalable y descentralizada, que promueva la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y fomente la mejora continua de la calidad de la enseñanza.

Afloran de este estudio implicaciones para la política educativa. Es fundamental que las políticas educativas reconozcan y apoyen el rol transformador de la EPJA, dotándola de los recursos necesarios para ampliar su alcance y mejorar la calidad de los aprendizajes. La investigación y reflexión constante sobre la práctica docente en EPJA

son esenciales para desarrollar estrategias efectivas que respondan a las necesidades de los estudiantes y contribuyan al desarrollo de una educación inclusiva y equitativa.

En resumen, la EPJA en Chile enfrenta importantes desafíos, pero también ofrece grandes oportunidades para transformar la vida de millones de personas. La identidad profesional del profesorado en este ámbito es un factor crucial para el éxito de la modalidad, y su fortalecimiento a través de la formación continua y el apoyo institucional es vital para alcanzar los objetivos de equidad y justicia social que persigue.

Agradecimientos

Este proyecto se financió gracias al proyecto Fondecyt n°11220903 financiado por la Agencia Nacional de Investigación (ANID) de Chile.

Referencias

- Acuña-Collado, V. (2022). Bases curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Chile e sua implementação no contexto atual: Bases curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile, y su implementación en el actual contexto. *Revista Cocar*, 11.
- Acuña-Collao, V. y Catelli Jr, R. (2022). La Educación para Personas Jóvenes y Adultas como Estrategia para enfrentar las Desigualdades en América Latina. (eds). Ediciones Nueva Mirada.
- Bolin, F. (2007). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47–64. <https://doi.org/10.2753/ced1061-1932400506>
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Baumeler, C. (2019). Competence-Based Vocational Education and Training and Its Cultural Context Sensitivity. *European Education*, 51(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1344503>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bolin, F. (2007). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education & Society*, 40(5), 47-64. <https://doi.org/10.2753/ced1061-1932400506>
- Calvo Muñoz, C. (2021). *Aprender para transformar(nos). Miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. Nueva Mirada Ediciones.
- Camus Galleguillos, P., Álvarez Morgado, G., Ayabire Astudillo, M., Marín Lacazette, C. y Morales Silva, T. (2019). Perfeccionamiento Docente en la EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En C. Muñoz (Ed.), *Aprender para transformar(nos). Miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. (pp. 138-166). Nueva Mirada Ediciones.
- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. En P. A. Schutz, J. Hong y D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 61-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Dobrow, S. R., y Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The Development of a Scale Measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001-1049. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>
- Espinoza Díaz, O. G., González Fiegehen, L. E., Castillo Guajardo, D. y Neut Aguayo, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17201>

- Flenbaugh, T. K., Cooper Stein, K. S., y Carter Andrews, D. J. (2017). necessary but insufficient: how educators enact hope for formerly disconnected youth. *Urban Education, 53*(1), 113-138. <https://doi.org/10.1177/0042085917714515>
- Flores, K. (2021). *Relación Vincular Docente-Estudiente: Relato de una Experiencia Pedagógica en Pandemia*. En Calvo Muñoz, C. (Ed.) *Aprender para transformar(nos). Miradas colectivas desde la educación de personas jóvenes y adultas*. (pp. 83-98). Nueva Mirada Ediciones.
- Gallagher, E. (2011). The second chance school. *International Journal of Inclusive Education, 15*(4), 445-459. <https://doi.org/10.1080/13603110903131705>
- Gkolia, A., Belias, D. y Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal, 10*(22).
- Hanushek, E. A. (2006). School resources. En E. A. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education (vol 2.)* (pp. 865-908). Elseiver.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *The American Economic Review, 100*(2), 267-271. <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.267>
- Letelier-Gálvez, M. E. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos, 3*, 3-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53800>
- Ley n°20.529, Ley de aseguramiento de la calidad.
- Madero, C. y Mingo, V. (2024). Identidad profesional docente en escuelas de segunda oportunidad en Chile. *Pensamiento Educativo, 61*(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.2>
- McGregor, G., y Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education, 16*(8), 843-862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.529467>
- McFadden, M. G. (1996). 'Second Chance' Education: Accessing opportunity or recycling disadvantage? *International Studies in Sociology of Education, 6*(1), 87-111. <https://doi.org/10.1080/0962021960060105>
- Mineduc. (2009). Decreto Supremo de Educación N° 211 /2009.
- Nobile, M. y Arroyo, M. (2015). Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*.
- Noonan, J. (2019). An affinity for learning: teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education, 70*(5), 526-537. <https://doi.org/10.1177/0022487118788838>
- Ouyang, M. y Paprock, K. (2006). Teacher job satisfaction and retention: a comparison study between the US and China. *Online Submission*.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Pedraza, M. I. (2022). Desarrollo profesional docente en EPJA. En R. Canales, C. González y A. M. Calderón (Eds.) *Reflexiones teóricas y experiencia en la enseñanza para personas jóvenes y adultas en la Región de los Lagos, Chile* (pp.13-14). Nueva Mirada Ediciones.
- Picón, M. (2018). *Resiliencia y adaptación en la EPJA: Estrategias y buenas prácticas en América Latina y el Caribe*. OEI.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>

- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. y Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- UNESCO. (2015). *Recomendar sobre el desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultas*. UNESCO.
- Yoshida, F., Conti, F., Yamauchi, T. y Iwasaki, T. (2014). Development of an instrument to measure teaching style in Japan: The Teaching Style Assessment Scale. *Journal of Adult Education*, 43(1), 11-18.
- Watt, H. M. y Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Williamson, G., Velásquez, P., Pedraza, I. y Gudenschwager, H. (2019). Perfeccionamiento de profesores de jóvenes y adultos en modalidad b-learning: Aprendiendo de un caso. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 9(2), 71-99.

Breve CV de los autores

Cristóbal Madero Cabib

Vicerrector de Integración Universitaria y profesor asociado del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Facultad de Educación en la Universidad Alberto Hurtado. Es sociólogo, y recibió su M.A. y PhD en política educativa por la Universidad de California, Berkeley, y un Máster en Teología por el Boston College. Sus intereses de investigación incluyen las políticas de retención docente en niveles primarios y secundarios, la evolución de subsistemas educativos católicos, políticas de inclusión escolar, y la formación de líderes escolares para la nueva educación pública en Chile. Su trabajo ha sido publicado en *Teachers and Teaching*, *Educational Administration Quarterly*, *International Studies in Catholic Education*, y en el *Harvard Review of Latin America*, entre otros. Forma parte del equipo editorial del *Berkeley Review of Education*, en *The International Studies in Catholic Education journal*, y en *The Boston College Jesuit Online Bibliography*. Email: cmadero@uahurtado.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6585-0776>

Tomás Ilabaca Turri

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, mención en Sociología, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Magíster en Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Sociólogo, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Investigador en proyecto de investigación financiado por la Universidad de Notre Dame. Análisis de un programa de inclusión Socioeconómica de un Colegio de Elite Chileno. Participación como asistente de investigación en el Fondecyt N° 1141001 "La transformación de las élites en una sociedad emergente. Distinción, tolerancia y transnacionalización de las élites empresariales chilenas". Investigador en etapa cualitativa en estudio realizado por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, cuyo propósito es contribuir a la generación de las bases para una propuesta de instalación de un Sistema de Apoyo Técnico Pedagógico y Psicosocial a los establecimientos educacionales de los Servicios Locales de Educación (SLE) en dos unidades territoriales. Email: tomas.ilabaca@upla.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6840-9003>