

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 30 Número 41

18 de abril 2023

ISSN 1068-2341

---

## Factores que Influyen en la Elección de la Carrera Docente en Escuelas Secundarias Técnico-Profesionales Chilenas

*María Paola Sevilla Buitrón*

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile



*Cristóbal Madero Cabib*

Universidad Alberto Hurtado

Chile

**Citación:** Sevilla, M. P., & Madero, C. (2023). Factores que influyen en la elección de la carrera docente en escuelas secundarias técnico-profesionales chilenas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(41). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7458>

**Resumen:** A diferencia de los docentes de formación general (FG), los docentes formación diferenciada (FD) técnico profesional eligen la docencia como segunda carrera, luego de haber ganado experiencia en el mercado laboral. Este artículo examina sus motivaciones y percepciones distintivas en el ejercicio de la profesión docente, utilizando una versión adaptada del modelo de factores que influyen en la elección de la carrera docente (FIT-Choice). El modelo se aplica en una muestra de 1.117 docentes de FG y FD en escuelas secundarias técnico-profesionales chilenas. Se encuentra que ambos tipos de docentes coinciden en reportar motivaciones intrínsecas y altruistas, además de la habilidad por la enseñanza, como principales determinantes de la elección de la docencia. En cambio, los docentes de FD, en contraste con los de FG, valoran también la utilidad personal que la docencia reporta, por lo que exhiben en mayor medida múltiples motivaciones para el ejercicio de su profesión. Esto aun cuando el ingreso a la docencia no fue una alternativa buscada, sino el resultado de “circunstancias” que se presentaron en su trayectoria profesional. A partir de

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 10-2-2022

Revisiones recibidas: 20-9-2022

Aceptado: 1-10-2022

estos hallazgos se emanan recomendaciones de política de atracción docente en escuelas técnico-profesionales que reconocen el perfil distintivo de los docentes de FD.

**Palabras clave:** motivación docente; FIT-Choice; escuelas secundarias técnico-profesionales

### **Factors influencing the choice of a teaching career in Chilean technical-vocational secondary schools**

**Abstract:** Unlike general education teachers (GET), vocational education teachers (VET) choose school teaching as a second career after achieving experience in the labor market. This article examines their distinctive motivations and perceptions in the exercise of the teaching profession, using an adapted version of a model of factors influencing the choice of teaching as a career (FIT-Choice). We applied the model to a sample of 1,117 GET and VET in Chilean vocational schools. We found that both types of teachers concur in reporting intrinsic and altruistic motivations, in addition to the ability to teach, as the main determinants of the choice of teaching. On the other hand, VET also value the personal utility that teaching reports, so they exhibit multiple motivations for exercising their profession to a greater extent. Even though entering into teaching was not an alternative sought, this came from “circumstances” that occurred in their professional career. Based on these findings, we provide policy recommendations for teacher attraction to vocational schools that recognize the distinctive profile of VET.

**Key words:** teacher motivation; FIT-Choice; vocational high schools

### **Fatores que influenciam a escolha da carreira docente nas escolas técnicas-profissionais chilenas**

**Resumo:** A diferença dos docentes de ensino básico (FG “formación general” em espanhol), os docentes de educação profissional (FD “formación diferenciada” em espanhol) escolhem a licenciatura como segundo programa de graduação ou como segunda carreira, após ter ganhado experiência no mercado laboral em uma área. Este artigo examina suas motivações e particulares percepções no exercício da profissão docente, usando uma versão adaptada do modelo de fatores que influenciam na eleição do magistério (FIT-Choice). O modelo aplica-se em uma mostra de 1.117 docentes de FG e FD em escolas profissionais chilenas. Ambos os tipos de professores coincidem em relatar motivações intrínsecas e altruístas, além da habilidade para o ensino, como determinantes da eleição profissional. Os docentes de FD, em contraste com os de FG, apreciam também a utilidade pessoal que reporta a docência, por isso exibem múltiplas motivações para o exercício de sua profissão. Isso acontece, embora a docência não foi a primeira opção que procuraram, mas o produto de “circunstâncias” na sua trajetória profissional. A partir dessas descobertas, geram-se recomendações de política de atração docente em escolas profissionais que reconhecem o perfil distintivo dos docentes de FD.

**Palavras-chave:** motivação docente; FIT-Choice; escolas profissionais no ensino médio

### **Factores que Influyen en la Elección de la Carrera Docente en Escuelas Secundarias Técnico-Profesionales Chilenas**

Asegurar una dotación docente capacitada y motivada es clave para movilizar los aprendizajes escolares. Sin embargo, alrededor del mundo, las escuelas tienen cada vez más dificultades para contratar a nuevos profesores y ofrecerles condiciones competitivas para retenerlos en sus aulas (Willians, et al., 2022). En los países de América Latina, estudios recientes alertan sobre las altas tasas de abandono en los primeros años de ejercicio de la profesión docente (Elacqua et al., 2018). En particular, en Chile las estimaciones advierten que para el 2025 podría haber escasez de más de

30.000 docentes calificados (Bertoni et al., 2020; EligeEducar, 2020). Esta situación es especialmente crítica en las escuelas secundarias técnico-profesionales, donde la tasa de retiro entre los docentes con menos de tres años de experiencia laboral, supera en un 20% la tasa promedio del sistema escolar (Valenzuela et al., 2019). Asimismo, la composición etaria de su estamento anticipa que, en los próximos 15 años, 1 de cada 4 docentes deberá ser reemplazado, al incrementarse la proporción de quienes tienen más de 50 años al 40%—10 años atrás esta cifra era solo del 28%. (Arévalo, 2019).

En los países de América Latina las demandas a las escuelas secundarias técnico-profesionales son múltiples. Su mandato es el de desarrollar conocimientos, destrezas y competencias que permitan a su alumnado insertarse tempranamente al mercado laboral, así como también continuar estudios superiores (Sevilla, 2019). Esta dualidad de objetivos ha tensionado su quehacer, complejizando la labor de sus docentes, tanto de los que imparten las asignaturas de formación general (FG) como de aquellos que dictan los módulos de formación diferenciada (FD) en el ámbito de una especialidad. No obstante, poco se conoce de estos docentes, en particular sobre sus motivaciones para el ejercicio de su profesión. En el contexto internacional, la escasa literatura con este foco (Berger & D'Ascoli, 2012a, 2012b; Berger & Lê Van, 2019; Stellmacher et al., 2020) se limita a países con sistemas de alternancia entre escuela y empresa, cuyas lógicas organizacionales difieren de los sistemas de educación técnica de la región que tienen base exclusiva en la escuela.

A fin de aminorar la brecha de conocimiento respecto a los docentes que ejercen en escuelas técnico-profesionales, este artículo utiliza el modelo de medida FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) (Watt & Richardson, 2007) que vincula la decisión de elegir la carrera docente con la teoría del valor de las expectativas (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000). En particular, se indaga en las motivaciones y percepciones de docentes de FG y FD que ejercen en una muestra de escuelas secundarias técnicas chilenas. Asimismo, se construye para cada grupo de docentes una tipología de perfiles motivacionales y se exploran sus determinantes. Adoptando estos enfoques complementarios, se busca aportar con evidencia con sustento teórico que oriente el diseño de políticas de atracción y retención docente que reconozca las particularidades de la docencia en escuelas técnico-profesionales secundarias.

En Chile, al igual que en el resto de la región, distintas políticas se han implementado en la última década para atraer, retener y mejorar la formación inicial de docentes del sistema escolar (Elacqua et al., 2018). Específicamente, para atraer a mejores candidatos se han introducido becas en las carreras de pedagogía para postulantes de alto rendimiento académico previo, y se han elevado los requisitos de admisión en las carreras de pedagogía (Medina, 2018). No obstante, estas iniciativas no han considerado las particularidades de los docentes que trabajan en escuelas técnico-profesionales, particularmente los de FD que comúnmente eligen la docencia como segunda carrera, luego de haber ganado experiencia laboral en el ámbito de su especialidad. Por décadas, para este tipo de docentes la ausencia de referentes investigativos habría llevado a una suerte de negligencia benigna en su desarrollo profesional, al asumirse que su sola experiencia y preparación en el campo productivo habilitarían para el ejercicio de la docencia (Lucas, 2007).

## **El Modelo FIT-Choice**

El estudio de los factores personales, organizacionales, y sistémicos que atraen a futuros docentes es una temática de interés en la investigación sobre docencia escolar (Alexander et al., 2020; Navarro-Asencio et al., 2021). La evidencia sistematizada en contextos anglosajones en los años 1970s (Lortie, 1975) concluye que estos factores transitan entre lo que la psicología del comportamiento llama motivación intrínseca y extrínseca (Deci, 1971; Deci et al., 1999; Staw, 1976). La motivación intrínseca se conecta con la identidad del sujeto y no está mediada por incentivos (ej.:

deseo de servir a otros, trabajar con jóvenes, etc.), mientras que la extrínseca responde a incentivos (ej.: vacaciones extensas, estabilidad, bonos de reconocimiento etc.). Sin embargo, estudios más recientes sugieren que dado el status actual y los salarios de la docencia (Avalos, 2011; Fray & Gore, 2018; Mizala & Ñopo, 2011), las motivaciones docentes intrínsecas y altruistas tienen más peso que las extrínsecas. Es por ello que muchos de los enfoques que apuntan a la atracción y retención docente exponen una tendencia base pro social o de razonamiento ético (Bryk et al., 1993; Feiman-Nemser et al., 2014).

Un modelo de medida de los factores implicados en la elección de la profesión docente que distingue entre motivaciones intrínsecas, altruistas y extrínsecas es el FIT-Choice (*Factors Influencing Teaching Choice*) propuesto por Helen Watt y Paul Richardson en 2006. El modelo que incluye una amplia gama de motivaciones docentes previamente identificadas empíricamente se basa en la teoría del valor de las expectativas (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Esta teoría postula que las elecciones, la persistencia y el desempeño de las personas pueden explicarse por sus creencias acerca de cuán bien realizarán una tarea -expectativas-, y de las razones por las cuales se comprometen a realizarlas—valores. Se identifican cuatro componentes motivacionales del valor: valor de logro, valor intrínseco, valor de utilidad y costo (Eccles et al., 1983). El valor de logro es la importancia individual de desempeñarse bien en tareas que son consistentes con la identidad de las personas. El valor intrínseco o de interés es la satisfacción personal de realizar una tarea. El valor de utilidad se refiere a la utilidad de la tarea respecto a los objetivos actuales y futuros de las personas. El costo es el aspecto negativo de realizar ciertas tareas que se confronta con los aspectos positivos (Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Eccles, 1992).

El modelo FIT-Choice en directa correspondencia con los componentes de la teoría del valor de las expectativas (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000) incluye la autopercepción que se refiere a la habilidad percibida para enseñar, junto con un área de valores de tarea, constituidos por valor intrínseco, valor de utilidad social y valor de utilidad personal. El valor intrínseco da cuenta de los intereses personales y el placer de trabajar como docente. El valor de utilidad social mide el deseo de contribuir positivamente a la sociedad trabajando en la formación de niños o adolescentes. El valor de la utilidad personal consiste en la seguridad laboral, el tiempo para la familia y la transferibilidad del trabajo. Estos valores a la vez están determinados según el modelo por los antecedentes de sociabilización que se desglosan en experiencias previas de enseñanza y aprendizaje, influencias sociales y disuasión social. Las influencias sociales se definen como influencias de familiares y amigos en relación con la elección de la carrera docente. Por el contrario, la disuasión social se refiere a las influencias de otros para no elegir esta carrera. Asimismo, el modelo incluye un factor de carrera alternativa que implica que la carrera docente fue elegida como segunda opción o porque no sabía que estudiar. Finalmente, se acoplan a estas motivaciones, las percepciones sobre la carrera docente que incluyen tanto sus exigencias (carrera experta y profesión exigente) como sus retornos (salarios y estatus social). En relación con la teoría del valor de las expectativas, la diferencia entre estas dos áreas de factores es el costo (Watt & Richardson, 2007).

La propuesta de medición de las motivaciones y percepciones sobre la profesión docente FIT-Choice, inicialmente validada para una muestra de estudiantes australianos (Watt & Richardson, 2007) ha sido aplicada en países de distintos continentes manteniendo su validez. Esto ha permitido comparar internacionalmente los factores que influyen en la decisión de ser docente entre estudiantes de pedagogía, así como entre docentes en ejercicio (Domjan, 2018; Navarro-Asencio et al., 2021). En general, los estudios evidencian que el ordenamiento de los factores motivacionales no varía mayormente, siendo los más relevantes el valor intrínseco de la carrera, y la habilidad para la enseñanza, seguido de los valores de utilidad social (formar niños y jóvenes, y hacer una contribución social). Existen, sin embargo, variaciones considerables en las creencias vinculadas con la profesión (Watt et al., 2012). En particular en España, un estudio realizado con una muestra de

futuros docentes de pre-primaria y primaria encontró que, si bien la satisfacción con la carrera elegida es alta, la puntuación de los factores asociados a la percepción sobre el estatus de la profesión y las condiciones salariales es baja, alejándose del patrón internacional (Gratacós et al., 2017).

El modelo FIT-Choice ha sido aplicado también a docentes en ejercicio de la educación técnico-profesional, ajustando algunos de sus factores. El cambio más relevante, es el reemplazo del factor “la docencia como carrera alternativa” por el factor de “oportunidad” que refiere a la motivación pasiva por enseñar. Dado que quienes ejercen la docencia en esta educación son, en general, profesionales de áreas distintas a la pedagogía, la elección de ser docente no se asocia a optar entre distintas carreras de educación superior, sino más bien a decidir entre enseñar (a tiempo parcial o completo) o continuar ejerciendo otra profesión de manera exclusiva (Berger & D'Ascoli, 2012a). El factor de oportunidad ha demostrado ser un factor importante en la elección de la docencia en esta educación, corroborando hallazgos que dan cuenta del rol significativo que juegan las circunstancias en el ingreso a la profesión docente entre profesionales de otras áreas (Berger & Girardet, 2015).

En estos estudios que se acotan al contexto suizo donde prevalece el sistema de alternancia entre escuela y empresa, los focos investigativos han sido múltiples. En particular, se ha indagado en la asociación entre los factores que influyen en la elección de la docencia y la percepción sobre la ocupación previa entre docentes germano y francos parlantes ( $N=483$ ) (Berger & D'Ascoli, 2012a). En esta misma muestra, también se han examinado perfiles motivacionales docentes confirmando su heterogeneidad (Berger & D'Ascoli, 2012b). Adicionalmente, se han comparado los determinantes de esta elección entre docentes técnico-profesionales que son formadores en sus puestos de trabajo o en escuelas ( $N=605$ ) (Berger & Girardet, 2015). Asimismo, como parte de la identidad profesional docente, las motivaciones medidas con la escala FIT-Choice se han asociado con creencias pedagógicas entre docentes en ejercicio ( $N=112$ ) y estudiantes de pedagogía de formación general ( $N=124$ ) (Berger & Lê Van, 2019). Finalmente, en una muestra de docentes franco parlantes en Suiza ( $N=154$ ) se han explorado las implicancias de los determinantes de la elección de la docencia con el sentido de responsabilidad en el ejercicio de esta profesión, así como también con los estilos de enseñanza en las salas de clases (Berger & Girardet, 2020).

Todas estas investigaciones, tienden a describir a los docentes técnico-profesionales con un perfil motivacional adaptativo y altamente comprometidos con su labor independientemente del contexto en el que se desenvuelvan. Esto en línea con investigaciones que resaltan la capacidad de estos docentes de permanecer motivados y satisfechos con su profesión, pese a la naturaleza altamente demandante de la misma (Sappa et al., 2019). Asimismo, con algunas variaciones, evidencian también que las dimensiones de habilidad, utilidad social, y valor intrínseco de la docencia operan como las determinantes principales de elección de la profesión. Por el contrario, las variables relativas a la utilidad personal, la oportunidad, y la disuasión social figuraron entre las menos relevantes. La experiencia previa de enseñanza aparece también como significativa en coincidencia con estudios de docentes de formación general, pese a que para estos docentes se tiende a valorar principalmente su conocimiento y experiencia laboral previa (Loo, 2019).

Este artículo extiende estas investigaciones a un nuevo contexto, el chileno, para preguntarse respecto a las diferencias motivacionales entre docentes de FG y FD, y cuyo arribo a las escuelas técnico-profesionales ha sido siguiendo trayectorias disimiles. Los primeros, tras concluir estudios superiores en pedagogía, mientras que los segundos, frecuentemente, luego de adquirir experiencia práctica en el mercado laboral en un campo profesional distinto al de la docencia. A continuación, se describen brevemente las características del contexto del estudio y las particularidades de los docentes de escuelas técnico-profesionales.

## **Las Escuelas Técnico-Profesionales Chilenas y sus Docentes**

En el sistema escolar chileno, las escuelas técnico-profesionales pueden ser públicas, privadas o de administración delegada, pero independientemente de su afiliación administrativa reciben una subvención estatal que cubre la totalidad de los costos de matrícula de sus estudiantes. Son principalmente escuelas de grupo socioeconómico bajo y medio-bajo, que son elegidas por los estudiantes al término de la educación primaria (Mineduc, 2020). En 2018, de los cerca de 196.000 estudiantes que se graduaron de la secundaria, el 37% lo hizo de la educación técnico-profesional, mientras que la proporción restante lo hizo de la educación científico humanista (Mineduc, 2020).

Los planes de estudio técnico-profesionales que se imparten en estas escuelas se determinan a nivel nacional y se organizan en 35 especialidades que se asocian a 15 sectores económicos y 5 ramas de actividad (comercial, industrial, servicios, agropecuaria y marítimo). Estos planes articulan competencias técnicas y fundamentales para la inserción laboral temprana y la continuidad de estudios superiores. Por lo tanto, hay dos tipos docentes en estas escuelas, los que enseñan asignaturas de formación general (FG) como lenguaje, matemáticas e historia, y los que dictan los módulos de formación diferenciada (FD) asociados a una determinada especialidad. Estos últimos docentes, a diferencia de los FG no requieren tener el título de profesor para ejercer la docencia, siempre que cuenten con un título de educación superior asociado al ámbito de su especialidad. Para ellos existen programas de prosecución de estudios de formación pedagógica conducentes al título de profesor técnico-profesional a los cuales pueden ingresar una vez insertos en el sistema escolar. Sin embargo, solo un 37% de docentes en ejercicio cuenta con esta titulación (Sevilla & Arévalo, 2020).

### **Aspectos Metodológicos**

Este estudio con enfoque cuantitativo de carácter descriptivo utilizó la técnica de encuesta para el levantamiento de información sobre las motivaciones y percepciones de docentes de FG y FD que ejercen en escuelas secundarias técnico-profesionales chilenas. Este apartado describe a los participantes, el procedimiento, y el instrumento de levantamiento de datos, junto con las propiedades psicométricas del mismo.

#### **Participantes**

Participaron del estudio 1.177 docentes de escuelas secundarias técnico-profesionales, 65.8% de FD ( $N=775$ ) y 34.2% de FG ( $N=402$ ). Los docentes de FD se desempeñaban en las siguientes ramas de actividad: comercial (26.6%), industrial (40.0%), servicios (20.3%), y agropecuaria (13.2%). Por su parte, los docentes de FG impartían asignaturas obligatorias (matemáticas, lenguaje y comunicación, ciencias para la ciudadanía; 53.2%), así como también electivas (historia y ciencias sociales, artes, educación física; 46.8%). Del total de docentes (FD y FG), el 72.1% ejercía la docencia a tiempo completo, y un 69.8% era exclusivamente docente de aula, es decir no tenía otro cargo en su escuela. Asimismo, acumulaban en promedio 13.6 años de experiencia laboral en el sistema escolar y 9.7 años en su centro escolar. Respecto a sus características personales, el 54.4% correspondió a docentes hombres y el 45.6% a docentes mujeres, en tanto que el promedio de edad fue de 44.1 años. Por otra parte, el 30.9% ejercía en escuelas públicas, 29.7% en particulares con subvención estatal, y 39.3% en escuelas de administración delegada. Además, el 57.7% trabajaba en escuelas de grupo socioeconómico medio bajo, y el 42.3% en escuelas de grupo bajo. Finalmente, entre los docentes de FD, el 47.0% contaba con el título de profesor, además de su título profesional vinculado a su rama de especialidad.

## Procedimiento

Para reclutar a los docentes participantes de este estudio se optó por una estrategia de cascada, invitando a participar a los directores de las escuelas secundarias técnico-profesionales con más de 5 docentes de FD ( $N=587$ , 60% del total de escuelas a nivel nacional). De los directores cuyas escuelas cumplieron con ese criterio de selección que buscó eficiencia en el trabajo de campo, 236 (40.2%) aceptaron participar del estudio, haciendo extensiva la invitación a responder la encuesta on-line a todos sus docentes de FD y FG. Entre los docentes de FD de las escuelas participantes, la tasa de respuesta fue del 26.2%, mientras que entre los docentes de FG de un 13.6%. La encuesta fue aplicada con apoyo del software Qualtrics entre los meses de mayo y junio de 2020, tuvo una duración promedio de 35 minutos y requirió la aceptación previa de un consentimiento informado aprobado por el comité de ética de una de las instituciones vinculada a la investigación.

## Instrumento

Se recurrió a la versión adaptada del modelo FIT-Choice para docentes de escuelas técnico-profesionales en servicio (Berger & D'Ascoli, 2012a) que comprende dos escalas; la primera sobre motivación docente (con 10 factores: valor intrínseco, oportunidad, habilidad, seguridad laboral, tiempo para la familia, contribución social, trabajo con jóvenes, disuasión social, experiencias previas de enseñanza, e influencia social) y la segunda sobre percepción de la docencia (con 4 factores: carrera experta, profesión exigente, estatus social, y buen salario). A estas escalas se vinculó también el factor de satisfacción con la elección de la profesión docente conformado por tres ítems.

Esta versión, a diferencia de la original (Watt & Richardson, 2007), además de reemplazar el factor “carrera de segunda opción” por el de “oportunidad”, formula los ítems en tiempo presente/pasado al estar dirigida a quienes ya ejercen la docencia. Del mismo modo, reemplaza los términos niños/adolescentes por jóvenes, debido a que quienes cursan especialidades técnico-profesionales en Chile tienen 16 o más años. Sus ítems, originalmente formulados en inglés, fueron traducidos al español y ajustados según las características del sistema escolar chileno, modificando la redacción de algunos de ellos. Asimismo, para los factores de percepción sobre la docencia y oportunidad se optó por formular sus ítems en la forma de afirmaciones en lugar de interrogantes.

Los ítems de todos los factores fueron puntuados en escala de Likert en un rango que fue desde 1 “para nada cierto” a 7 “totalmente cierto”, y fueron piloteados, junto con una sección de ítems de caracterización personal y laboral en una muestra de 132 docentes de escuelas secundarias técnico-profesionales para evaluar la relevancia de los ítems en la población objetivo y la calidad de la traducción. Los resultados del piloto arrojaron una baja confiabilidad para el factor “buen salario” (Cronbach's  $\alpha < .70$ ), por lo que se redactó un ítem adicional. El resto de los factores presentaron propiedades adecuadas en términos de consistencia interna, distribución de respuestas e intercorrelaciones.

## Análisis de Propiedades Psicométricas del Instrumento

Con los datos de la aplicación definitiva, como paso previo se verificó para la muestra total de docentes de escuelas secundarias técnico-profesionales chilenas ( $N=1.177$ ) la validez y confiabilidad de las escalas FIT-Choice adaptadas y traducidas al español. Para ello, siguiendo a Berger y D'Ascoli, (2012a) se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) utilizando máxima verosimilitud como método de estimación (Jaccard, 2018) para las escalas de motivación y percepción de la docencia por separado. En términos de bondad de ajuste, no se consideró la prueba  $\chi^2$  por su alta sensibilidad a tamaños muestrales elevados, como es el caso de la muestra de este estudio. Por este motivo, se recurrió a una variedad de estadísticos, donde valores mayores a .90 en

los índices CFI y TLI, y menores a 0.08 en RMSEA dan cuenta de un ajuste aceptable, mientras que valores superiores a 0.95 y menores a 0.06 en los mismos índices indican un excelente ajuste (Wang & Wang, 2012). La confiabilidad fue analizada empleando el coeficiente Omega ( $\omega$ ) para los factores examinados con CFA, mientras que para el factor de satisfacción con la docencia con solo tres ítems se utilizó Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) (Stijmsma, 2009). Los resultados del CFA mostraron una bondad de ajuste apropiada para las dos escalas FIT-Choice como puede observarse en la Tabla 1. Asimismo, se obtuvieron altos niveles de confiabilidad para todos los factores, excepto valor intrínseco ( $\omega=.60$ ) y satisfacción con la docencia ( $\alpha=.69$ ) que exhibieron solo niveles aceptables. Las tablas A1 y A2 del Anexo contienen respectivamente los valores de confiabilidad, cargas factoriales y detalle de los ítems de las escalas de motivación y percepción de la docencia respectivamente.

**Tabla 1**

*Medidas de bondad de ajuste para las escalas del modelo FIT-Choice*

	Motivación docente	Percepción de la docencia
$\chi^2$	1647.83	279.35
df	389	59
p	< .001	< .001
CFI	.942	.971
TLI	.930	.962
RMSEA	.052	.056

### **Análisis de Perfiles y sus Determinantes**

Para determinar perfiles motivacionales docentes de escuelas secundarias técnico-profesionales, se recurrió a la técnica de análisis de perfiles latentes (Oberski, 2016). Esta técnica modela perfiles latentes o no observados directamente en los datos como predictores de los indicadores utilizados en el análisis.

Se utilizaron como indicadores 7 de los 10 factores motivacionales, excluyendo los de la dimensión de influencias sociabilizadoras cuyos factores son considerados más distales en el modelo FIT-Choice (Watt & Richardson, 2007). Por separado para los docentes de FG y FD, se estimó la probabilidad de pertenencia a cada uno de los perfiles latentes (o grupos). Siguiendo sugerencias de estudios previos recientes, se compararon diferentes soluciones (entre 2 y 7 perfiles) a partir de criterios estadísticos y teóricos (Weller et al., 2020). Posteriormente, entre las soluciones elegidas para cada tipo de docente se identificó aquella más próxima al perfil de “motivaciones múltiples” identificado por Berger y D’Ascoli, (2012a), y se estimó la probabilidad de adscripción a este perfil a través de regresiones logísticas binarias. Se incluyó como predictores los factores de la escala FIT-Choice asociados a la percepción de la profesión docente, las características personales y laborales de docentes, y de sus escuelas.

## **Resultados**

### **Factores Motivacionales en la Elección de la Profesión Docente**

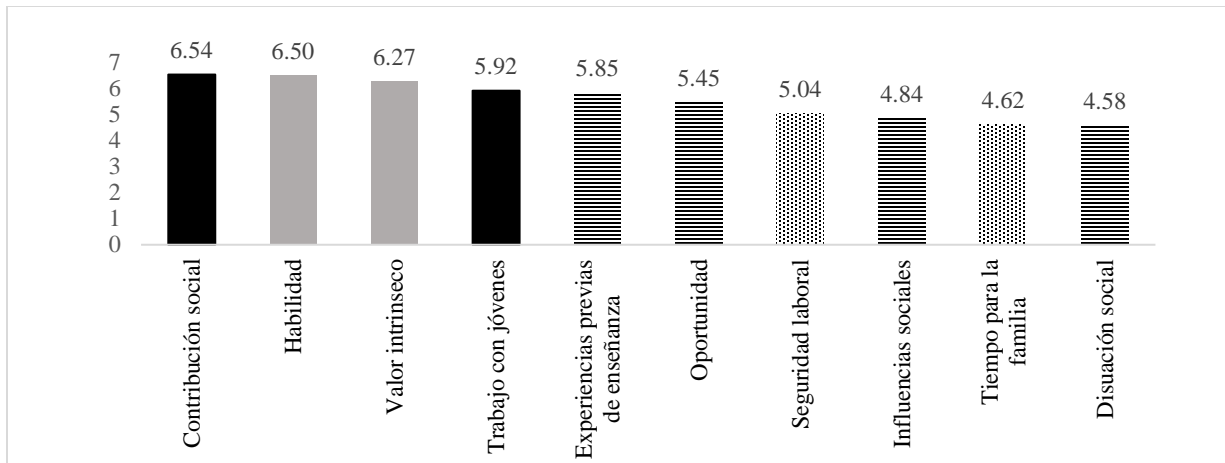
Una vez confirmada la validez y confiabilidad de las escalas del modelo en consonancia con la versión original (Watt & Richardson, 2007), y con las adaptaciones realizadas para docentes técnico-profesionales (Berger & D’Ascoli, 2012a) es posible dar cuenta de los resultados de su aplicación en las escuelas secundarias chilenas. La Figura 1 ilustra en orden descendente el puntaje medio observado en los factores motivacionales que influyen en la elección de la profesión docente



para el total de encuestados en estas escuelas. Utilizando la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples, se verifica que todos los pares de comparaciones son significativas, con excepción de contribución social y habilidad, trabajo con jóvenes y experiencias de enseñanza previas. La medición indica que el valor de la utilidad social de la carrera –en particular, su contribución social-, la autopercepción de la habilidad, y su valor intrínseco, están por sobre los factores asociados al valor de utilidad personal y las influencias sociales. Estos tres factores tuvieron una alta puntuación ( $M > 6$ ) y baja dispersión ( $DS < 1$ ) sugiriendo que fueron consistentemente identificados como relevantes por los encuestados. Respecto a otras investigaciones que han empleado el modelo FIT-Choice con docentes en servicio (Berger & D'Ascoli, 2012a; Alexander et al 2020) los valores encontrados fueron relativamente altos, con una media superior a la mitad de la escala de medición ( $M > 3.5$ ).

### Figura 1

*Puntaje medio de los factores motivacionales observados en docentes de escuelas secundarias técnico-profesionales*



*Nota:* Escala de medición de 1 a 7.

Para indagar en las diferencias motivacionales y antecedentes de sociabilización entre docentes de FG y FD se realizó un análisis de varianza (ANOVA) a 2 (grupos: FG, FD) x10 (motivaciones), con el primer factor como un factor entre individuos y el segundo factor como un factor intra individuos. El análisis mostró efectos significativos de grupo,  $F(1, 1175) = 22.77, p < .001$ , motivaciones,  $F(9, 10575) = 666.59, p < .001$ , y en la interacción de ambas variables,  $F(9, 10575) = 34.88, p < .001$ . Asimismo, al interior de cada grupo de docentes, se realizaron comparaciones múltiples entre pares de factores motivacionales empleando la corrección de Bonferroni. Se identificó que un mayor número de pares de factores respecto a la muestra total de docentes arroja comparaciones no significativas (7 pares para los docentes de FG y 5 pares para los de FD). Por ejemplo, entre los docentes de FG no existen diferencias significativas entre los dos primeros pares de factores con mayor puntuación—habilidad y contribución social, contribución social y valor intrínseco-. Por el contrario, para los docentes de FD las diferencias no significativas emergieron principalmente, entre los pares de factores con menor puntuación—influencias sociales y tiempo para la familia, tiempo para la familia y disuasión social-.

Una aproximación distinta es la de comparar diferencias entre grupos de docentes. La Tabla 2 contiene el promedio de puntuaciones, desviación estándar y test ANOVA de las diferencias entre docentes de FG y FD en los 10 factores de la escala FIT-Choice. Se identifican diferencias pequeñas pero significativas en la mayoría de los factores (en cinco de ellos al .001 de significancia; Cohen,

1988), excluyendo trabajo con jóvenes y experiencia de enseñanza previas. Gran parte de estas diferencias muestran puntuaciones promedio superiores para los docentes de FD respecto a los de FG, a excepción de motivación intrínseca, habilidad, y disuasión social. Como se anticipó, el factor en el que los docentes de FD promedian significativamente más alto es el de oportunidad ( $M=5.80$  vs  $M=4.78$ ) que remite a la elección no intencionada por la docencia “se presentó la oportunidad de enseñar”. En este factor el tamaño del efecto de tipo de docente según los criterios de Cohen fue de tamaño medio ( $\eta^2 > .09$ )

También en la Tabla 2 se comparó a los docentes de FG y FD en términos de sus percepciones sobre la profesión docente y su satisfacción con la elección de esta profesión. Se encontró que ambos grupos perciben a la docencia, en primer lugar, como carrera experta (requiere altos niveles de conocimiento especializado), y en última posición como asociada a un buen salario. No obstante, pese a la similitud en el ordenamiento de características vinculadas a la docencia, se observan diferencias en el nivel de percepción según tipo de docente. El test ANOVA de diferencia de medias muestra que, excluyendo profesión exigente, los docentes de FD asignaron puntajes medios ligeramente más elevados a todos los factores de la escala FIT-Choice, siendo estatus social el factor donde la diferencia de percepción fue mayor ( $M=4.60$  vs  $M=3.89$ ). Finalmente, esta prueba también indica que los docentes de FD exhiben niveles de satisfacción con la elección de la profesión docente más elevados que los docentes de FG ( $M=6.19$  vs  $M=5.87$ ) aunque el tamaño del efecto medido por los criterios de Cohen fue pequeño (al no alcanzar el umbral de  $\eta^2 > .09$  de tamaño mediano).

**Tabla 2**

*Factores del Modelo FIT-Choice según tipo de docente en escuelas secundarias técnicas*

	Docentes FG		Docentes FD		Anova
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	
<i>Factores motivacionales</i>					
Valor intrínseco	6.39	0.69	6.21	0.87	$F(1, 1175) = 14.16, p < .001, \eta^2 = .01$
Oportunidad	4.78	1.76	5.80	1.27	$F(1, 1175) = 130.60, p < .001, \eta^2 = .10$
Habilidad	6.57	0.61	6.47	0.75	$F(1, 1175) = 5.13, p = .024, \eta^2 < .01$
Seguridad laboral	4.71	1.88	5.21	1.65	$F(1, 1175) = 22.46, p < .001, \eta^2 = .02$
Tiempo para la familia	4.09	1.82	4.90	1.72	$F(1, 1175) = 56.63, p < .001, \eta^2 = .05$
Contribución social	6.47	0.77	6.57	0.78	$F(1, 1175) = 4.38, p = .037, \eta^2 < .01$
Trabajo con jóvenes	6.00	1.16	5.88	1.26	$F(1, 1175) = 2.48, p = .116, \eta^2 < .01$
Disuasión social	4.24	1.85	4.75	1.80	$F(1, 1175) = 20.90, p < .001, \eta^2 = .02$
Experiencias previas de enseñanza	5.80	1.51	5.87	1.42	$F(1, 1175) = .78, p = .376, \eta^2 < .01$
Influencias sociales	4.66	1.68	4.93	1.56	$F(1, 1175) = 7.96, p = .005, \eta^2 = .01$
<i>Factores de Percepción de la docencia</i>					
Carrera experta	5.77	1.18	6.16	0.97	$F(1, 1175) = 37.12, p < .001, \eta^2 = .03$
Profesión exigente	5.34	1.48	5.20	1.42	$F(1, 1175) = 2.54, p = .111, \eta^2 < .01$
Estatus social	3.89	1.38	4.60	1.32	$F(1, 1175) = 72.86, p < .001, \eta^2 = .06$
Buen salario	3.46	1.37	3.94	1.45	$F(1, 1175) = 29.77, p < .001, \eta^2 = .02$
<i>Factor de Satisfacción con la docencia</i>	5.87	1.08	6.19	0.93	$F(1, 1175) = 27.28, p < .001, \eta^2 = .02$

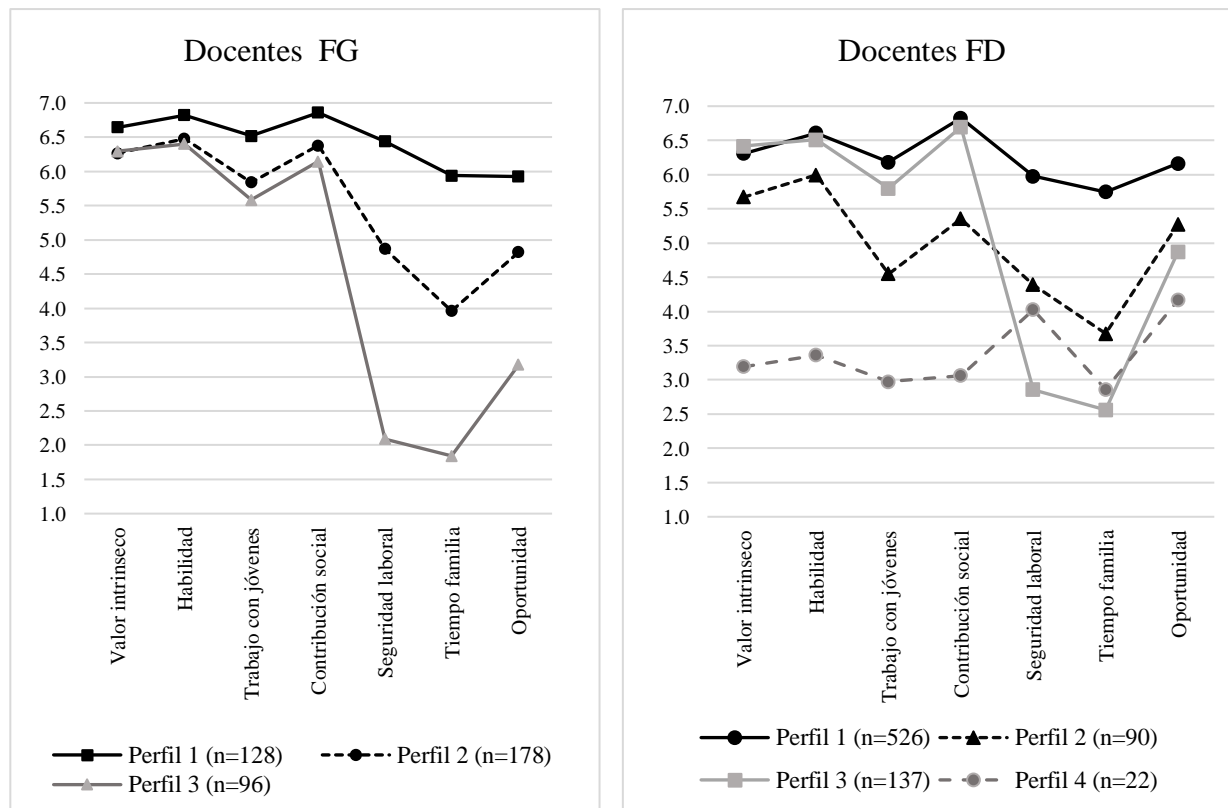
## Perfiles Motivacionales de Docentes de Escuelas Secundarias Técnicas

El análisis de perfiles latentes (Oberski, 2016) permitió identificar para los docentes de FG y FD tres y cuatro perfiles motivacionales respectivamente. Estas soluciones fueron escogidas por sobre otras alternativas a partir de argumentos estadísticos (bajos valores AIC y BIC, entropía y probabilidad posterior superior a 0.80) e interpretabilidad de la solución. Un criterio adicional en estos análisis es el de perfiles con al menos 5% de la muestra. Sin embargo, este criterio solo pudo alcanzarse en la solución elegida para los docentes de FG. Para los docentes de FD, todas las soluciones que cumplieran con el resto de criterios, incluyeron al menos un perfil con bajo número de casos y en el extremo otro que tendió a concentrar un alto porcentaje (ver soluciones con 3-5 perfiles en la Tabla A3 del anexo).

La Figura 2 ilustra los perfiles motivacionales de docentes de FG y FD considerando el promedio de puntuaciones en escala de 1 a 7 de los siete factores FIT-Choice utilizados en su construcción. En ambos grupos se observa un perfil (P1) de docentes con “múltiples motivaciones”, con valores que tienden al máximo de la escala para los factores de habilidad, valor intrínseco y utilidad social (trabajo con jóvenes y contribución social;  $M > 6$ ), y que son también medianamente altos para los factores de utilidad personal (seguridad laboral y tiempo con la familia;  $M > 5.5$ ). Sin embargo, mientras que solo un 32% ( $N=128$ ) de docentes FG fue clasificado en este perfil, los docentes FD lo fueron en casi un 70% ( $N=526$ ).

**Figura 2**

*Perfiles motivacionales en escuelas secundarias técnico-profesionales*



La Tabla 3 presenta los resultados de las regresiones logísticas computadas para la probabilidad de adscripción al perfil de motivaciones múltiples (P1) tanto de docentes de FG como FD. Para cada uno de los predictores incluidos en el análisis se reporta los coeficientes odds ratios (OR) que indican una asociación positiva con la probabilidad de adscripción a P1 cuando sus valores son mayores a uno, y una asociación negativa en caso contrario. Se encuentra que, tanto para docentes FG como FD, la percepción de la profesión docente como bien remunerada y de alto estatus se asocia al perfil de motivaciones múltiples, ya que en ambos casos los OR son mayores que uno y estadísticamente significativos. En cambio, solo para los docentes FD, el percibir a la profesión docente como una carrera experta que requiere altos niveles de conocimiento especializado, está asociado a una mayor probabilidad de adscripción a este perfil.

**Tabla 3**

*Regresiones Logísticas para la adscripción al Perfil de Motivaciones Múltiples (P1) en escuelas secundarias técnicas*

	Docentes FG		Docentes FD	
<i>Percepción Docencia</i>				
Carrera Experta (std)	1.213	(0.149)	1.236	(0.110) *
Profesión Exigente (std)	0.904	(0.111)	1.143	(0.098)
Estatus Social (std)	1.478	(0.226) **	1.436	(0.157) **
Buen Salario (std)	1.379	(0.203) *	1.362	(0.133) **
<i>Características Personales y Laborales</i>				
Sexo (Mujer=1)	1.077	(0.260)	1.168	(0.242)
Edad (std)	1.309	(0.178) *	0.888	(0.102)
Años Experiencia Escuela (std)	0.821	(0.133)	1.127	(0.123)
Jornada Laboral (Parcial=1)	1.538	(0.367) +	0.763	(0.155)
Otro Cargo (Si=1)	1.075	(0.334)	0.611	(0.114) **
Título Profesor (Si=1)			1.082	(0.205)
<i>Características Escuela</i>				
Adm. Delegada vs. Pública	0.945	(0.364)	1.825	(0.428) **
Part. Subvencionada vs Pública	1.064	(0.441)	1.751	(0.362) **
NSE escuela (Bajo=1)	0.468	(0.116) **	0.926	(0.166)
<i>Ramas de especialidad</i>				
Comercial vs. Industrial			1.395	(0.344)
Servicios vs. Industrial			1.871	(0.515) **
Agropecuaria vs. Industrial			0.822	(0.236)
Constante	1.108	(0.485)	1.163	(0.319)
Observaciones		402		765
Wald Chi		41.68		78.49
Pseudo R		0.1085		0.092

*Nota:* Se presentan Odds Ratios como coeficientes, desviación estándar entre paréntesis, coeficientes significativos: +  $p < 0.10$ , \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ .

Respecto a las características personales y laborales de docentes, y de sus escuelas, los coeficientes estimados revelan que la asociación entre estas características y la adscripción al perfil de motivaciones múltiples varía entre docentes FG y FD. Para los de FG, la edad y el tener una jornada parcial se asocia positivamente a este perfil, mientras que el trabajar en una escuela de bajo NSE se vincula negativamente. Distinto es el caso de los docentes de FD, para las cuales el ejercer en entornos más vulnerables no afecta la probabilidad de exhibir múltiples motivaciones, así como

tampoco su edad o jornada laboral, ya que para todas estas variables los coeficientes OR no son estadísticamente significativos. Lo que sí reduce sus probabilidades de adscripción a este perfil es el asumir otras responsabilidades además de la docencia en sus escuelas. Finalmente, se identifica que quienes se desempeñan en escuelas de administración delegada y particular subvencionada como docentes de FD tienden en mayor medida que sus pares de escuelas públicas a exhibir múltiples motivaciones para el ejercicio de su profesión. Lo mismo ocurre entre los docentes de FD de la rama de servicios en relación a los docentes industriales, mientras que no se registran diferencias significativas entre este último grupo de docentes y los de la rama comercial o agropecuaria.

## **Discusión Final**

Este artículo ha puesto el foco en las escuelas técnico-profesionales chilenas para contrastar a sus docentes de formación general (FG) y de formación diferencial (FD) en sus motivaciones y percepciones sobre la profesión docente utilizando una versión adaptada del modelo FIT-Choice. Los resultados están en línea con investigaciones previas al revelar para ambos tipos de docentes un ordenamiento de factores similar a otros contextos, donde las motivaciones intrínseca y altruista (valor de utilidad social), además de la habilidad por la enseñanza, son los principales determinantes de la elección de esta profesión. Asimismo, ambos tipos de docentes perciben a la docencia primero como una carrera experta y luego, con igual grado, como una profesión altamente demandante, lo que condice con las características complejas del entorno institucional que comparten de alta vulnerabilidad social y de conjugación de lógicas educacionales y de formación para el trabajo. En Chile, al igual que en el resto de América Latina, las escuelas secundarias que imparten especialidades técnico-profesionales se caracterizan por atraer a estudiantes de bajos recursos económico y tener como desafío el formar tanto para la inserción laboral como para la continuidad de estudios superiores, lo que tensiona su quehacer (Sevilla, 2019).

Independientemente de compartir un mismo entorno institucional, los análisis de los determinantes de la elección de la docencia a nivel de factores sugieren importantes distinciones entre docentes de FG y FD en estas escuelas. Entre ellas, la más apreciable, el rol que juegan las “circunstancias” en la elección de enseñar. Para los docentes de FG, el ser docente es una decisión deliberada que involucra el matricularse y titularse de una carrera de pedagogía. En cambio, para los docentes de FD, los altos valores asociados al factor oportunidad sugieren que el ingresar a esta profesión no es siempre una alternativa buscada, sino que surge en algún momento de su trayectoria profesional y que determina su ingreso al sistema escolar. Otra distinción relevante es el valor de utilidad personal asociado a la profesión docente que emerge con mayor fuerza entre los docentes de FD que FG. Una posible explicación de esta diferencia es que, el haber tenido una ocupación previa distinta a la docencia, les permite tener una visión más amplia del mercado laboral que los lleva a valorar en mayor grado que sus colegas de FG posibles ventajas asociadas a la profesión docente como tiempo para la familia y seguridad laboral. Un tercer aspecto distintivo remite a las habilidades percibidas para la enseñanza cuya relevancia para la elección de la profesión docente es mayor entre los docentes de FG. Hallazgo que puede relacionarse con el menor énfasis de este atributo entre los docentes de FD, al tender a valorarse principalmente su conocimiento y experiencia práctica en el campo laboral asociado a la especialidad enseñada (Loo, 2019).

Vinculadas a las diferencias a nivel de factores, están las diferencias a nivel de individuos que se constatan en la construcción de perfiles motivacionales. En ambos tipos de docentes, pero principalmente entre los de FD, emerge un perfil que devela múltiples tipos de motivaciones para el ejercicio de la profesión docente. Para Berger y D'Ascoli (2012b), quienes exhiben este perfil motivacional serían más propensos a permanecer en el sistema escolar, ya que en el transcurso de su carrera profesional la disminución de un tipo de motivación sería compensada por el aumento en

una de otro tipo. Además, para los docentes de FD, a diferencia de los de FG la adscripción al perfil de motivaciones múltiples sería independiente del grado de vulnerabilidad del contexto de enseñanza. Hallazgo que está en línea con la literatura que describe a estos docentes como docentes “resilientes”, capaces de permanecer motivados y satisfechos con su profesión, pese a la naturaleza altamente demandante de la misma (Sappa et al., 2019).

Si bien nuestros resultados dan importantes luces sobre los factores que atraen a la docencia, algunas limitaciones llevan a interpretarlos con cierta cautela. Entre ellas, la naturaleza no aleatoria de la muestra sujeta a examinación, limitada a escuelas y docentes con interés de colaborar con estudios como este, lo que podría sesgar las respuestas obtenidas. No obstante, este sesgo, en caso de existir, operaría por igual para docentes de FG y FD. Otra limitante, es el carácter transversal del diseño del estudio que impide realizar interpretaciones causales entre factores motivacionales, percepción y satisfacción con la docencia. Adicionalmente, bajo este diseño, respuestas referidas al momento de elección de la docencia, en función del tiempo transcurrido desde este hito, están afectas a distintos grados de distorsión. Por último, algunas escalas, como la de valor intrínseco, y satisfacción con la docencia, mostraron niveles de confiabilidad solo aceptables.

Todas estas limitaciones hacen que sea altamente necesario avanzar hacia un mayor y mejor levantamiento de evidencia utilizando escalas con sustento teórico y validadas psicométricamente como la FIT-Choice. En particular, se sugiere poner el foco en los docentes de FD que han abandonado la docencia a los pocos años de ingresar a ella para identificar posibles causas y soportes necesarios. De igual manera, sería novedoso contrastar a docentes de FG de escuelas técnico-profesionales con docentes que enseñan en escuelas científico humanistas, a fin de indagar efectos del entorno en sus perfiles motivacionales.

Finalmente, a partir de la evidencia levantada, es posible delinear algunas recomendaciones para la atracción de docentes a escuelas técnico-profesionales. Se pone particular énfasis en los docentes de FD cuyo perfil profesional y acceso a la carrera docente difiere del resto de docentes del sistema escolar. Primero, atendiendo al contexto de estas escuelas, y la alta valoración que el factor de contribución social tiene en estos entornos, se sugiere relevar el aporte a la movilidad social y formación de capital humano especializado que desde distintas profesiones se puede realizar a través de la docencia técnico-profesional. Junto a ello destacar los beneficios monetarios y no monetarios que la carrera docente ofrece en consideración al peso de la motivación extrínseca entre los docentes de FD. Por otra parte, considerando la visión que estos docentes tienen de la docencia como carrera experta, las políticas de atracción y retención debieran centrarse en otorgar oportunidades de desarrollo profesional a quienes eligen esta carrera, no solo en el ámbito pedagógico, sino también de actualización de competencias técnicas. Por último, es necesario reconocer la relevancia del factor de oportunidad para quienes acceden a esta profesión desde el mundo laboral. En ese sentido, dicho entorno, y no las escuelas secundarias, requieren ser escenario de difusión de información asociada a la relevancia y ventajas de ingresar a la carrera de docente técnico-profesional.

## Referencias

- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 96*.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Arévalo, V. (2019). *De nuevo la inequidad: Análisis de la brecha [in]visible del sistema de formación y evaluación de docentes de la Formación Diferenciada Técnico Profesional*. [Tesis para optar al grado de Magister de Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado].
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012a). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317–341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012b). Motivations to become vocational education and training educators: A person-oriented approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225–249. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z>
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education + Training*, 57(1), 108–126. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2013-0062>
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2020). Vocational teachers' classroom management style: The role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930>
- Berger, J.-L., & Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: Mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45(2), 163–181. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>
- Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martinez, M., Mendez, C., Montalva, V., Olsen, S., Santos, H., & Soares, S. (2020). *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*. [Technical Note 01883]. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002224>
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Harvard University Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Domjan, M.-K. (2018). Intrinsic motivation and factors associated to choosing teaching as a career: A meta-analytic review. *Practice and Theory in Systems of Education*, 13(2), 21.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). Freeman.
- EligeEducar. (2020). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Elige Educar.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Inter-American Development Bank.
- Feiman-Nemser, S., Tamir, E., & Hammerness, K. (2014). *Inspiring teaching: Preparing teachers to succeed in mission-driven schools*. Harvard Education Press.
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Gratacós, G., López-Gómez, E., Nocito, G., & Sastre, S. (2017). Why teach? Antecedents and consequences in Spain. En H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation* (pp. 55–94). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.003>
- Jaccard, J. (2018). *Structural equation modeling made accessible: Model goodness of fit*. Applied Scientific Analysis.
- Loo, S. (2019). Vocational teachers' knowledge, experiences, and pedagogy. In McGrath et al. (Eds.), *Handbook of vocational education and training. Developments in the changing world of work*. Springer.

- Lortie, D. C. (1975). *School teacher. A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Lucas, N. (2007) Perspectives on teachers of vocational and technical education in the UK. In: P. Grollmann & F. Rauner, (Eds.). *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education* (pp. 251-276). Springer-UNESCO-UNEVOC.
- Mineduc (2020). *Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional* [Evidencias N° 46]. Centro de Estudios, Ministerio de Educación Santiago, Chile.
- Mizala, A., & Ñopo, H. (2011). Teachers' salaries in Latin America: How much are they (under or over) paid? [Discussion Paper no. 6806]. IZA. <http://ssrn.com/abstract=2157948>.
- Medina, L. (2018). A casi dos años de la promulgación de la Ley 20.903: Avances, tensiones y desafíos del sistema de desarrollo profesional docente. En: I. Sánchez (Org.), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 259-288). Ediciones UC.
- Navarro-Asencio, E., López-Martín, E., Asencio-Muñoz, I., Expósito-Casas, E., Carpintero-Molina, E. & De Miguel, C. R. (2021). Meta-analysis of reliability generalisation of the Fit-Choice Questionnaire (Factors influencing teaching choice). *Revista de Educación*, 2021(393), 231–260. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-492>
- Oberski, D. L. (2016). Mixture models: Latent profile and latent class analysis. In J. Robertson & M. Kaptein (Eds.), *Modern statistical methods for HCI* (pp. 275-287). Springer.
- Sappa, V., Boldrini, E., & Barabasch, A. (2019). Teachers' resilience in vocational education and training (VET), 90. In McGrath et al. (Eds.), *Handbook of vocational education and training. Developments in the changing world of work*, Springer.
- Sevilla M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe* [Serie Políticas Sociales N° 222]. CEPAL. <http://hdl.handle.net/11362/40920>
- Sevilla M. P., & Arévalo V. (2020). Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la educación media técnico profesional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5(e-2015320), 1-13.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Staw, B. M. (1976). *Intrinsic and extrinsic motivation*. General Learning Press.
- Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020). Pre-service teacher career choice motivation: A comparison of vocational education and training teachers and comprehensive school teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 214–236. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.5>
- Valenzuela J. P., Lopez, I., & Sevilla, A. (2019). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: Aprendizajes para mejores políticas públicas* [Documento trabajo]. Instituto de Investigación Avanzada en Educación (IE) y Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Springer.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2006) *Motivations for career choice scale* [Unpublished manuscript]. Monash University.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT- Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Weller, B. E., Bowen, N. K., & Faubert, S. J. (2020). Latent class analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287-311. <https://doi.org/10.1177/0095798420930932>
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: retrospective and prospective. In T. C. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (16<sup>th</sup> ed., pp. 35–70). Emerald.



Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81, doi: 10.1006 /ceps.1999.1015.

Williams III, J. A., Hill-Jackson, V., Caldwell, C., & Craig, C. J. (2022). Teacher recruitment and retention: Local strategies, global inspiration. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 333-337.

## Anexo

**Tabla A1**

*Cargas factoriales y medidas de confiabilidad de los factores de motivación y antecedentes de sociabilización de la escala FIT-Choice*

Factores motivacionales y de influencias sociales	Omega ( $\omega$ )	Cargas Factoriales
<i>Valor intrínseco</i>	.60	
Me gusta enseñar		.72
Siempre había querido ser docente		.51
Me interesa la docencia		.79
<i>Oportunidad</i>	.71	
Se me presentó la oportunidad de enseñar		.76
Circunstancias favorables me llevaron a la enseñanza		.72
Simplemente tuve la ocasión de enseñar		.57
<i>Habilidad</i>	.87	
Tengo cualidades/aptitudes para ser buen docente		.86
Tengo buenas habilidades para enseñar		.89
La docencia es una profesión que se adecua a mis habilidades		.76
<i>Seguridad laboral</i>	.93	
La docencia me ofrecía un trabajo estable		.87
Ser docente me permitiría tener un sueldo fijo		.91
La docencia sería un trabajo seguro		.93
<i>Tiempo para la familia</i>	.86	
Los horarios de trabajo serían compatible con mis responsabilidades familiares		.78
Las vacaciones escolares encajarían con mis obligaciones familiares		.90
Siendo docente tendría vacaciones más extensas		.78
<i>Contribución social</i>	.77	
Permite prestar un servicio a la sociedad		.74
Permite contribuir a la reducción de la desigualdad social		.82
Permite ayudar a jóvenes en riesgo social		.84
Permite “devolver” a la sociedad lo recibido		.54
<i>Trabajo con jóvenes</i>	.90	
Quería un trabajo que implicara interactuar con jóvenes		.93
Quería trabajar en un entorno rodeado de jóvenes/adolescentes		.91
Quería ayudar a los jóvenes/adolescentes a aprender		.61
<i>Disuasión social</i>	.88	
Me dijeron que enseñar no era una buena elección		.76
Me desanimaron a ingresar a la carrera docente		.90
Me desincentivaron a concretar mi deseo de ser docente		.84

Factores motivacionales y de influencias sociales	Omega ( $\omega$ )	Cargas Factoriales
<i>Experiencias previas de enseñanza</i>	.92	
Tuve profesores inspiradores		.89
Tuve buenos profesores como modelos a seguir		.95
Tuve experiencias de aprendizaje positivas		.81
<i>Influencias sociales</i>	.77	
Mis amistades pensaban que era bueno enseñando		.69
Mis familiares pensaban que debía ser profesor		.73
Mis compañeros de trabajo pensaban que tenía talento enseñando		.76

**Tabla A2**

Cargas factoriales y medidas de confiabilidad de los factores de percepción de la escala FIT-Choice

Factores de percepción	Omega ( $\omega$ )	Cargas Factoriales
Carrera experta, profesión exigente, estatus social, buen salario		
<i>Carrera experta</i>	.73	
Enseñar requiere altos niveles de conocimiento experto		.39
La enseñanza es una ocupación altamente calificada		.92
<i>Profesión exigente</i>	.85	
La enseñanza es un trabajo estresante		.89
La enseñanza es un trabajo agotador		.93
La enseñanza es un trabajo difícil		.62
<i>Estatus social</i>	.87	
La docencia es percibida como una ocupación de alto estatus		.64
La docencia es una ocupación valorada por la sociedad		.92
La docencia es una ocupación respetada por la sociedad		.92
Los docentes sienten que ejercen una ocupación de alto estatus		.60
<i>Buen salario</i>	.89	
Quienes ejercen como docentes tienen un buen salario		.88
Recibo un buen salario por mi trabajo como docente		.76
La docencia es bien pagada		.92
Factor de satisfacción	Alpha ( $\alpha$ )	Cargas Factoriales
<i>Satisfacción con la docencia</i>	.69	
Las ventajas de ser docente superan claramente las desventajas		.61
Si pudiera decidir de nuevo, seguiría optando por trabajar como docente		.77
Considerando todas las cosas, estoy satisfecho con mi trabajo como docente TP		.61

## Agradecimientos

Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/FONDECYT (1210296) y por ANID/FONDECY (11220903).

## Sobre los Autores

### **María Paola Sevilla Buitrón**

Pontificia Universidad Católica de Chile

maria.sevilla@uc.cl

María Paola Sevilla es académica del Departamento de Teoría y Política Educativa de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-6418-0272>

### **Cristóbal Madero Cabib**

Universidad Alberto Hurtado

cmadero@uahurtado.cl

Cristóbal Madero es académico del Departamento de Política Educativa de la Facultad de Educación en la Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

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

---

# archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 31 Número 41

18 de abril 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.