



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro de Políticas Públicas UC

Docencia en educación media técnico-profesional en Chile: Desafíos estructurales y claves para su reforma

MARÍA PAOLA SEVILLA
Facultad de Educación UC

CRISTIÁN INFANTE
DANIELA LUENGO-ARAVENA
College UC



TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

Año 21 / N° 192 / Junio 2026
ISSN 0718-9745

Docencia en educación media técnico-profesional en Chile: Desafíos estructurales y claves para su reforma

MARÍA PAOLA SEVILLA
Facultad de Educación UC

CRISTIÁN INFANTE
DANIELA LUENGO-ARAVENA
College UC

1. Introducción

A nivel mundial, la educación técnico-profesional (ETP) escolar atraviesa un proceso de redefinición de sus fines y funciones. Las transformaciones del mundo del trabajo, impulsadas por la digitalización, la automatización y la transición hacia economías más sostenibles, han puesto en tensión su modelo formativo históricamente orientado al desarrollo de competencias ocupacionales específicas para una inserción laboral temprana. Bajo estas nuevas condiciones, la ETP escolar ya no se define por su capacidad de preparar para un primer empleo, sino más bien por su contribución al desarrollo de capacidades transferibles, al aprendizaje permanente y a la articulación de trayectorias educativas y laborales diversas (Cedefop, 2022).

Este giro en los propósitos de la ETP ha situado al cuerpo docente en el centro de las condiciones institucionales que sostienen su calidad y pertinencia. Distintos organismos internacionales han advertido que la capacidad de estos sistemas para adaptarse y mantener su pertinencia depende, principalmente, de contar con docentes calificados, con competencias pedagógicas y técnico-disciplinarias actualizadas, así como con marcos institucionales que apoyen su desarrollo profesional a lo largo del tiempo (Cedefop, 2022; OCDE, 2021; Unesco, 2020). De ahí

que muchas de las reformas que se han efectuado en distintos países, orientadas a este sector, hayan puesto un énfasis particular en fortalecer la atracción, la formación y el desarrollo profesional de los docentes, reconociéndolos como un elemento decisivo en la capacidad de adaptación de la ETP (OCDE, 2021; 2022).

En Chile, los esfuerzos por revitalizar la ETP se han articulado en torno a la construcción de una política de Estado, materializada en sucesivas versiones de la Estrategia Nacional de Educación y Formación Técnico Profesional (2018, 2020, 2026). Esta estrategia ha contribuido a ampliar la mirada sobre el sector, enfatizando la necesidad de fortalecer su institucionalidad, mejorar su articulación con el mundo productivo y generar condiciones para trayectorias formativas y laborales más pertinentes. No obstante, solo en la versión más reciente la docencia en la ETP se incorpora explícitamente como una línea de acción, reconociendo, todavía de manera incipiente, su carácter estratégico para la calidad, la pertinencia y la sostenibilidad del sistema (Ministerio de Educación, 2026). Este rezago en materia docente no ha sido neutro en sus efectos, ya que ha dificultado la acumulación de capacidades y debilitado el aseguramiento de la calidad del sistema, precisamente en un contexto de crecientes exigencias de adaptación al cambio tecnológico y productivo.

Este documento aborda la docencia en la educación media técnico-profesional (EMTP) como una dimensión crítica para el fortalecimiento de este sector educativo. Desde una perspectiva normativa y empírica, examina las condiciones de acceso, formación, desarrollo profesional y movilidad de sus docentes, con el fin de identificar los principales nudos institucionales que configuran sus trayectorias y condicionan su desempeño. El análisis muestra que el marco regulatorio vigente ha configurado un equilibrio de baja exigencia en el acceso y bajos incentivos a la profesionalización, expresado en un ingreso poco estructurado a la docencia, una formación pedagógica limitada y tardía, y trayectorias marcadas por una alta salida inicial y riesgos de desactualización a largo plazo. A partir de este diagnóstico, el documento aporta evidencia para orientar decisiones de política pública que, reconociendo la especificidad de la docencia técnico-profesional, permitan rediseñar la carrera docente y fortalecer su atractivo, su desarrollo profesional y su vinculación con el mundo productivo.

La relevancia de este análisis se sustenta en el lugar que ocupa la EMTP en el sistema escolar chileno, tanto por la magnitud de su matrícula como por su función articuladora con el mundo del trabajo y la educación superior. Cada año, más de 75.000 estudiantes egresan de sus aulas y talleres de especialidad, siguiendo trayectorias diversas que incluyen la inserción laboral temprana y la continuidad de estudios superiores, tanto técnicos como universitarios. Se trata de una propuesta formativa integral que, además de contribuir al desarrollo personal y a la construcción de los proyectos de vida de sus estudiantes, busca prepararlos para el desempeño en el mundo laboral y responder a las necesidades del sector productivo.

El cumplimiento de estos propósitos recae, en gran medida, en los docentes de formación diferenciada técnico-profesional, quienes median entre los objetivos del sistema educativo, las exigencias del sector productivo y las aspiraciones del estudiantado. A diferencia del resto del profesorado, su ejercicio profesional exige no solo competencias pedagógicas, sino también formación y experiencia laboral en el ámbito de la especialidad que imparten. Esta doble dimensión —educativa y ocupacional— configura un rol específico y altamente demandante que requiere condiciones institucionales de formación, actualización y desarrollo profesional acordes con su complejidad.

El documento se organiza en cuatro secciones, incluida esta introducción. La segunda revisa el marco norma-

tivo que regula el ejercicio y el desarrollo profesional docente en la EMTP, a la luz de las tendencias de profesionalización y flexibilización observadas a nivel internacional. La tercera sección presenta una caracterización de este cuerpo docente con especial atención a sus trayectorias de acceso, experiencia laboral previa, credenciales pedagógicas y patrones de movilidad. La cuarta sintetiza los principales hallazgos del análisis y plantea orientaciones de política pública para fortalecer la docencia técnico-profesional, reconociendo su especificidad y su papel estratégico en la calidad y pertinencia de este tipo de formación.

2. Ingreso, formación y carrera docente en la educación media técnico-profesional

2.1 Panorama internacional: Entre estandarización y flexibilidad

No existe un camino único hacia la docencia en la ETP. Los sistemas internacionales presentan una alta heterogeneidad en los requisitos de ingreso, en las trayectorias formativas y en el equilibrio entre experiencia ocupacional y formación pedagógica. En algunos contextos, el acceso a la docencia se produce principalmente a través de programas formales universitarios, ya sea mediante esquemas integrativos o consecutivos de formación disciplinar, pedagógica y práctica. En otros, se privilegian vías alternativas que facilitan la incorporación de especialistas provenientes del mundo productivo, con exigencias variables de certificación pedagógica. Estas diferencias responden a configuraciones institucionales, tradiciones históricas y formas de articulación entre educación y mercado laboral, lo que dificulta la identificación de estándares comunes y refuerza el carácter contextual de la formación docente en la ETP (Henning Loeb y Gustavsson, 2018; Misra, 2011).

En los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los sistemas de ETP más consolidados buscan equilibrar calidad y flexibilidad mediante la combinación de estándares formales —que incluyen formación pedagógica, certificación técnica y experiencia laboral relevante— con rutas alternativas que facilitan el ingreso desde la industria. Alemania y los Países Bajos, por ejemplo, mantienen exigencias estrictas, pero habilitan vías abreviadas para profesionales con experiencia consolidada, mientras que Dinamarca y Noruega permiten iniciar la docencia bajo la condición de completar la formación pedagógica paralelamente en un plazo definido. Canadá, por su parte,

ofrece diversos esquemas a nivel provincial que integran certificación técnica, experiencia y formación docente, incluso tras la contratación. La lección transversal es que los requisitos excesivamente rígidos desalientan el ingreso de perfiles valiosos, mientras que la ausencia de estándares compromete la calidad. La clave estaría en establecer mecanismos que reconozcan la experiencia práctica en la industria junto con una inducción pedagógica estructurada que confiera legitimidad profesional (OCDE, 2022).

El equilibrio entre calidad y flexibilidad, sin embargo, no está exento de tensiones. En Estados Unidos, las rutas alternativas han permitido cubrir déficits en áreas técnicas críticas y ampliar el reclutamiento desde la industria, pero también se han asociado a una calidad formativa desigual, producto de marcos regulatorios fragmentados entre los distintos estados, con diferencias en criterios de elegibilidad, experiencia laboral exigida y certificación docente, así como una limitada profundidad de la formación pedagógica. A ello se suma el debilitamiento de los programas universitarios especializados en docencia vocacional, lo que ha desplazado la responsabilidad formativa a los distritos escolares o a proveedores externos (Keller, Zirkle y Barabasch, 2021). Como resultado, se ha configurado en este país un sistema altamente flexible, pero institucionalmente frágil, entre la industria y la docencia, asociado a una precarización profesional, a una débil preparación pedagógica y a una alta rotación docente (Walker, 2025).

Australia muestra una dinámica comparable al priorizar la flexibilidad en el acceso a la docencia en la ETP por sobre una formación pedagógica robusta. El sistema se apoya mayoritariamente en la entrada lateral desde la industria, lo que ha garantizado la disponibilidad de docentes con experiencia práctica, pero ha relegado la formación pedagógica. El requisito mínimo de habilitación —el Certificate IV in Training and Assessment— es de corta duración y presenta un bajo contenido pedagógico, con énfasis en el cumplimiento regulatorio. A ello se suma la casi desaparición de los programas universitarios especializados en formación docente en ETP, de modo que solo una minoría del profesorado cuenta con credenciales superiores al estándar mínimo. Pese a la existencia de salarios relativamente competitivos en el sector público, la docencia en ETP mantiene un bajo reconocimiento social. En este contexto, el problema no es la escasez de docentes, sino la ausencia de estrategias para fortalecer la formación pedagógica continua y revalorizar la carrera docente (Smith, 2024).

Por otra parte, Suecia advierte que la flexibilidad en el acceso a la docencia, incluso cuando está acompañada de dispositivos formales de formación pedagógica posterior, no resuelve automáticamente el problema de la calidad docente. En este país, cuando no existen postulantes formalmente calificados para un cargo, el empleador puede considerar competente a un postulante no calificado. Aunque existen programas universitarios gratuitos, abreviados y compatibles con la enseñanza para facilitar la cualificación pedagógica, una proporción significativa de docentes vocacionales continúa ejerciendo sin dicha credencial (Kristmansson y Fjellström, 2022). Esta situación no solo responde a obstáculos prácticos, sino también a la baja valoración formal de la credencial docente en la ETP secundaria, erosionada por la propia normalización de su ausencia (Köpsén, 2014). A ello se suman condiciones de inserción laboral menos estables y una oferta de formación continua poco ajustada a las necesidades específicas de la enseñanza vocacional, lo que dificulta las trayectorias sostenidas de profesionalización entre los docentes no calificados. Como resultado, estos docentes tienden a presentar niveles más bajos de desarrollo en competencias pedagógicas clave —como planificación, currículum, evaluación y conocimiento teórico-didáctico—, lo que puede debilitar tanto la construcción de su identidad docente como la orientación formativa de su enseñanza (Antera, 2023).

Finalmente, fuera de la OCDE, el caso de Indonesia ilustra un esfuerzo deliberado por abordar la tensión entre la estandarización y la flexibilidad en la docencia técnico-profesional. En este país, en el marco de una estrategia nacional de revitalización de la ETP, se implementó en 2015 un sistema obligatorio de certificación docente basado en un programa formativo que articula pedagogía, especialidad disciplinar y experiencias formativas vinculadas a la industria. El programa ofrece rutas diferenciadas para docentes en ejercicio con al menos cinco años de experiencia, permitiéndoles reducir la carga académica mediante el reconocimiento de aprendizajes previos. Además, desde 2020, estos docentes pueden obtener el certificado a través de cursos de desarrollo profesional continuo, impartidos por el Gobierno, universidades, asociaciones de docentes o el sector privado. No obstante, el propio diagnóstico del programa identifica un bajo involucramiento de la industria en la provisión de experiencias prácticas y la ausencia de políticas gubernamentales claras y plenamente ejecutables, lo que constituye un desafío relevante para su consolidación (Setiawan y Hamdani, 2021).

2.2 Antecedentes normativos de la flexibilización del ingreso y el déficit formativo en Chile

En este marco comparado, el caso chileno presenta rasgos que lo aproximan a los modelos altamente flexibles de acceso a la docencia en la ETP escolar. No se requiere ningún tipo de certificación pedagógica ni experiencia laboral en la industria para ejercer como docente en las especialidades de la EMTP. El único requisito es contar con un título profesional o técnico —de nivel superior o medio— afín a la especialidad impartida. Esta flexibilidad, sin embargo, no obedece a una estrategia deliberada de fortalecimiento de perfiles provenientes del sector productivo, sino que es una respuesta pragmática ante una escasez histórica de docentes calificados.

En sus orígenes, la formación técnica en Chile estuvo a cargo de instructores del propio oficio, quienes transmitían conocimientos teóricos y prácticos a las nuevas generaciones. La posterior y creciente escolarización impulsó la creación de nuevos establecimientos —entre ellos, las escuelas vocacionales (posteriormente denominadas escuelas industriales)— que requerían docentes especializados. Hacia la segunda mitad del siglo XX, si bien la Universidad Técnica del Estado formaba profesores de educación técnica, el número de egresados resultaba insuficiente para cubrir la creciente demanda del sistema (Leyton Soto, 1970). A ello se sumó que, al no asumir esta institución la formación en todas las especialidades técnicas, el Estatuto Administrativo (DFL 338 de 1960) permitió que dichas asignaturas fueran impartidas por técnicos de nivel medio egresados de las propias escuelas, sin requerir autorización formal (artículos 302 y 303).

La reforma educacional de 1965, que incorporó oficialmente a las escuelas al nivel de educación media y sentó las bases de la EMTP (Corvalán y Santibáñez, 1987), introdujo exigencias pedagógicas adicionales, sin eliminar la posibilidad de que docentes sin título de profesor continuaran ejerciendo funciones docentes. El Decreto 7.723 de 1982, que reglamenta el ejercicio de la función docente, reafirmó esta orientación al establecer que no se requiere autorización ni inscripción para impartir asignaturas propias de las especialidades de la EMTP cuando estas son dictadas por profesionales o técnicos titulados en áreas afines, formados en instituciones de educación superior reconocidas por el Estado. Posteriormente, el Decreto 317 de 1992 amplió esta habilitación automática a técnicos titulados por establecimientos de EMTP reconocidos oficialmente, explicitando que esta práctica era de ordinaria ocurrencia y coherente con el antiguo estatuto administrativo de 1960.

Este patrón de flexibilización se ratificó mediante el Decreto 352 de 2004, vigente actualmente, que regula el ejercicio de la función docente. Si bien el decreto establece como principio general que la docencia debe ser ejercida por profesionales especialmente preparados, en resguardo de la calidad y la equidad educativa, también contempla excepciones vinculadas a la insuficiencia de profesionales y a la inexistencia de formación universitaria específica en determinadas áreas. En este marco, el artículo 6° reafirma una habilitación ya presente en normativas anteriores para la EMTP, al señalar que no se requiere autorización para impartir sus asignaturas cuando estas son dictadas por profesionales o técnicos titulados en áreas afines, formados en instituciones de educación superior o en establecimientos técnico-profesionales reconocidos oficialmente.

Posteriormente, la Ley General de Educación (Ley 20.370), publicada en 2010, introdujo un endurecimiento formal del marco de habilitación docente al establecer un régimen transitorio para profesionales no pedagogos en todo el sistema escolar, sujeto a plazos y requisitos definidos. En particular, autorizó el ejercicio docente por hasta tres años, renovables por otros dos, de manera continua o discontinua, previa solicitud del director del establecimiento. Cumplido dicho plazo, la continuidad en la docencia exige contar con el título profesional en educación, cursar estudios conducentes a él o acreditar competencias docentes mediante la evaluación de conocimientos disciplinarios y prácticas pedagógicas, conforme al reglamento. Sin embargo, en el caso de la EMTP, este endurecimiento operó como una superposición normativa más que como una sustitución efectiva del régimen previo. El reglamento destinado a operacionalizar la acreditación de competencias docentes (Decreto 238 de 2014) remitió este proceso a los instrumentos asociados a la Asignación de Excelencia Pedagógica, regulada en el DFL 2 de 2012, sin derogar expresamente el Decreto 352 de 2004. La posterior derogación del DFL 2 en 2016 y la discontinuidad de la Asignación de Excelencia Pedagógica generaron un vacío operativo que dejó sin aplicación efectiva el régimen transitorio de habilitación y acreditación de competencias docentes previsto por la Ley General de Educación para profesionales no pedagogos en el sistema escolar. En el caso específico de la EMTP, este vacío no produjo una reconfiguración del acceso, sino que, en la práctica, consolidó la vigencia del régimen de habilitación automática establecido con anterioridad.

En suma, desde 1982 la regulación de la habilitación docente en la EMTP se ha mantenido sustancialmente inalterada. El núcleo del modelo autoriza el ejercicio de la docencia sin formación pedagógica sistemática y se basa en la afinidad disciplinar con la especialidad impartida, que incluso incluye a egresados del mismo nivel educativo técnico-profesional. Este principio ha sido reiterado por reformas posteriores, aun frente a cambios legales de mayor jerarquía como la Ley General de Educación. Se trata de un equilibrio institucional funcional en el corto plazo, pero con efectos acumulativos a lo largo del tiempo, pues reduce la presión regulatoria para desarrollar una oferta formativa especializada, debilita los incentivos individuales para la profesionalización pedagógica y contribuye a la reproducción de un déficit formativo que el propio marco normativo busca corregir formalmente.

En este contexto institucional, la formación pedagógica de docentes de la EMTP en la educación superior chilena se ha caracterizado históricamente por su condición marginal y por una oferta limitada de programas especializados. En la primera mitad de la década de 1980, tras el cese de la función formadora de profesores para la EMTP por parte de la Universidad Técnica del Estado —posteriormente, Universidad de Santiago—, se dejó de ofertar carreras de pedagogía para este sector que integraran, simultáneamente, formación disciplinar, pedagógica y práctica vinculada a un área productiva. En su lugar, algunas universidades optaron por desarrollar programas de regularización de títulos docentes dirigidos a técnicos de educación superior o media que ya se desempeñaban como docentes en la EMTP (PIIE, 2001). Estos programas, de corta duración —generalmente entre dos y cuatro semestres— y mayoritariamente impartidos en modalidad semipresencial, se centraron en la habilitación pedagógica básica, con escasa articulación con el mundo productivo propio de la enseñanza técnico-profesional (Corvalán y Santibáñez, 1987).

En un escenario de escasa institucionalización de la formación docente para la EMTP, el único esfuerzo sistemático de política pública orientado a revertir esta situación se llevó a cabo en el marco del programa ChileCalifica (2002-2009), perteneciente al Ministerio de Educación. A través de un consorcio de cinco universidades, se pilotó un programa de formación docente dirigido a técnicos de nivel superior con experiencia laboral interesados en ejercer la docencia en la EMTP. El programa, de dos años de duración y modalidad semipresencial, incorporaba pasantías tanto en empresas como en el aula, con el

propósito explícito de articular la formación pedagógica con la experiencia productiva. Asimismo, se diseñaron cursos de perfeccionamiento para docentes en servicio, orientados a la actualización tecnológica y a la contextualización de la formación general.

No obstante, pese a algunos avances en la proporción de docentes con formación pedagógica, estas iniciativas no lograron revertir los déficits estructurales en la formación pedagógica ni la obsolescencia técnica del profesorado de la EMTP. El consorcio universitario no se consolidó y los modelos de perfeccionamiento, aunque fueron transferidos al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) como insumo para el desarrollo de ofertas masivas, perdieron progresivamente cobertura, regularidad y alcance territorial, en parte debido a la limitada disponibilidad de instituciones de educación superior con capacidades locales para impartir los cursos proyectados (Sevilla, 2012).

Paralelamente, algunos institutos profesionales desarrollaron programas de formación docente técnico-profesional como vía de titulación adicional para sus propios egresados (Fierro-Silva, Bravo-Rojas y Mondaca-Rojas, 2022). Estas iniciativas respondieron principalmente a decisiones institucionales orientadas a ampliar la oferta formativa, más que a un diseño sistémico de formación docente para la EMTP. Dichos programas se mantuvieron con relativa estabilidad hasta 2006, cuando se inició el cierre progresivo de la admisión en carreras de pedagogía impartidas por instituciones no universitarias, en el marco de la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que restringió la entrega de títulos de profesor a universidades acreditadas (Ley 20.129, artículo 27). Este proceso se extendió durante varios años y culminó en 2014 con la instrucción de la Contraloría General de la República para cerrar definitivamente dichas carreras.

Si bien esta decisión se sustentó en criterios generales de aseguramiento de la calidad de la formación docente, no consideró las especificidades de la EMTP. En particular, no se evaluó la pertinencia de mantener, bajo estándares de calidad más exigentes, la formación de docentes técnico-profesionales en institutos profesionales que, a diferencia de las universidades, presentan una mayor vinculación con el sector productivo y cuentan con capacidades para impartir la formación disciplinar propia de las especialidades de dicho sector. La eliminación de esta oferta formativa respondió así a exigencias

exclusivas de la educación general, sin examinar si un tratamiento diferenciado para la formación de docentes técnico-profesionales —basado en los criterios de calidad hoy exigidos a las carreras de pedagogía— habría resultado más pertinente.

En la actualidad, la formación inicial de profesores en EMTP se realiza mediante programas universitarios de prosecución de estudios dirigidos a titulados de carreras profesionales o de nivel técnico superior. Su oferta está enteramente supeditada a las decisiones institucionales de las universidades, sin incentivos, financiamiento ni lineamientos específicos, salvo un conjunto de orientaciones de carácter general establecidas por los Estándares Pedagógicos para la Formación Inicial Docente en EMTP (CPEIP, 2022). En un contexto normativo flexible que no exige certificación pedagógica para ejercer la docencia, la demanda por estos programas es baja, lo que ha restringido su oferta a solo tres universidades —dos en la Región Metropolitana y una en la Región de Los Ríos—, dejando amplias zonas del país sin alternativas sistemáticas de formación pedagógica especializada para la EMTP. Además, estos programas se limitan a la habilitación pedagógica, sin fortalecer de manera sistemática la formación disciplinar ni exigir experiencia laboral reciente en el sector productivo.

Este mismo patrón de débil institucionalización de la formación inicial se proyecta también en el ámbito de la formación continua de los docentes técnico-profesionales. La oferta de perfeccionamiento disponible es fragmentada e insuficiente, incapaz de responder a la heterogeneidad de especialidades y contextos territoriales. Predominan cursos y diplomados aislados, sin una trayectoria formativa articulada. Además, las instancias de perfeccionamiento tienden a centrarse en aspectos pedagógicos generales o en el cumplimiento curricular, con escasa vinculación sistemática con los cambios tecnológicos y productivos de las especialidades (Sepúlveda, 2024). En ausencia de requisitos formales de ingreso a la docencia, esta debilidad resulta especialmente crítica, ya que la formación en servicio constituye uno de los pocos mecanismos disponibles para resguardar la calidad de la enseñanza en la EMTP.

2.3 Desajustes entre la política nacional de la carrera docente y las particularidades de la docencia técnico-profesional

Con el objetivo de fortalecer la profesión docente en Chile y mejorar sus condiciones de ejercicio, en 2016 se creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente me-

dante la Ley 20.903. Este marco reorganizó la política docente en torno a una carrera profesional regulada, articulando la evaluación estandarizada del desempeño, la progresión por tramos, el reconocimiento remuneracional y el acceso a la formación continua. El diseño asume una docencia escolar sustentada en una formación pedagógica inicial habilitante, vías de ingreso relativamente homogéneas y un desarrollo profesional incremental al interior del sistema educativo. En la EMTP, sin embargo, estas premisas se tensionan por un régimen de habilitación más flexible, por trayectorias de entrada heterogéneas y por una débil institucionalización de la formación pedagógica, lo que debilita la coherencia entre los objetivos del sistema y las condiciones efectivas de ejercicio docente en este sector (Sevilla y Arévalo, 2020).

En particular, la definición de la remuneración constituye un punto de convergencia en el que se manifiestan con especial nitidez las inequidades que afectan a los docentes de la EMTP. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece que la remuneración docente se compone de una Remuneración Básica Mínima Nacional, complementada por asignaciones asociadas a la experiencia, al tramo de la carrera, la Bonificación de Reconocimiento Profesional y asignaciones vinculadas a ciertas condiciones del establecimiento educativo, como la alta concentración de estudiantes prioritarios y la ruralidad. El acceso efectivo a estos componentes depende de tres factores centrales: los años de experiencia docente en el sistema escolar, el nivel de estudios formales acreditados y los resultados obtenidos en la evaluación de desempeño docente. En conjunto, este esquema se basa en supuestos pertinentes para trayectorias docentes convencionales —ingreso temprano al sistema, formación pedagógica inicial y desarrollo profesional continuo—, pero poco ajustados a las condiciones de acceso, ejercicio y desarrollo profesional que caracterizan a la docencia en la EMTP.

En primer lugar, el reconocimiento de la experiencia se limita a los años de ejercicio docente, sin considerar la trayectoria laboral en el sector productivo, pese a que esta constituye un atributo central de la docencia en la EMTP. Como resultado, técnicos y profesionales que ingresan tardíamente al sistema escolar inician su carrera desde los tramos remuneracionales más bajos, sin reconocimiento de su experiencia previa, lo que supone una pérdida de ingresos y un claro desincentivo para atraer perfiles con experiencia productiva relevante. Así ocurre, por ejemplo, con técnicos y profesionales especializados de las Fuerzas Armadas, quienes con frecuen-

cia se acogen a retiro entre los 45 y 48 años y podrían considerar la docencia en la EMTP como alternativa laboral en una etapa de transición; sin embargo, la falta de reconocimiento de su antigüedad y experiencia previa reduce su atractividad.

En segundo lugar, la Bonificación de Reconocimiento Profesional, componente relevante de la remuneración docente, está desalineada con las certificaciones exigidas en la EMTP, ya que excluye a los docentes con título técnico de nivel superior. En la práctica, solo actúa como incentivo para docentes que, en posesión de esta titulación, obtienen el título profesional de profesor, lo que les permite acceder al primer tramo del beneficio. Sin embargo, este diseño no habilita el acceso al segundo tramo —asociado a la mención—, dado que los programas de prosecución de estudios conducentes al título de profesor en EMTP no contemplan esa estructura curricular. Para los docentes que ya cuentan con un título profesional en un área distinta de la educación, la Bonificación de Reconocimiento Profesional no otorga incentivos para la formación pedagógica. Como resultado, docentes con responsabilidades pedagógicas similares acceden a remuneraciones diferenciadas, lo que consolida brechas salariales que contribuyen a la rotación y al abandono temprano, especialmente entre los jóvenes.

Finalmente, el acceso y la progresión en los tramos de la carrera docente dependen de los resultados de la evaluación de desempeño compuesta por el portafolio y la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos. Si bien la prueba incorpora contenidos alineados con los programas de estudio de cada especialidad, el dispositivo evaluativo, en su conjunto, se sustenta en estándares pedagógicos generalistas, basados en el Marco para la Buena Enseñanza, el cual no recoge adecuadamente las funciones, saberes y condiciones propias del ejercicio docente en la EMTP. Esto sin considerar que el marco regulatorio permite el ingreso a la docencia sin formación pedagógica previa y que su adquisición posterior no está garantizada debido a una oferta formativa insuficiente, lo que agrava la desventaja de los docentes técnico-profesionales frente a esta evaluación y limita su progresión en la carrera.

En suma, el diseño remuneracional del Sistema de Desarrollo Profesional Docente tiende a situar en desventaja

a los docentes de la EMTP, al no reconocer su experiencia productiva, al restringir las bonificaciones según credenciales que no se ajustan a las rutas formativas del sector y al supeditar la progresión a estándares pedagógicos generalistas que no se exigen para el ingreso ni se aseguran posteriormente. En este contexto, los incentivos son limitados para atraer perfiles con trayectoria laboral relevante y se dificulta la construcción de carreras docentes sostenidas en la EMTP. Como resultado, la rotación y el abandono se intensifican, consolidando un equilibrio institucional de bajos incentivos y alta inestabilidad laboral.

3. Perfil docente en la educación media técnico-profesional: Composición, trayectorias y movilidad

3.1 Composición demográfica y sectorial

Según las bases de datos de cargos docentes del Ministerio de Educación de 2025¹, alrededor de 6.100 docentes imparten clases en los módulos de especialidad de la formación diferenciada técnico-profesional. Se trata de un estamento reducido que incorpora solo el 7% del total de docentes de educación media, pero que exhibe rasgos demográficos y estructurales distintivos. En comparación con los docentes de asignaturas de formación general, presenta una estructura etaria más envejecida, con una edad promedio de 45,7 años frente a los 41,4 años de los demás profesores, y una mayor proporción de docentes mayores de 50 años (38% frente a 22%). Asimismo, mientras que en la formación general los hombres representan cerca del 40% del profesorado, en la EMTP se observa una marcada predominancia masculina, cercana al 61%, que se eleva al 87% en las especialidades de la rama industrial.

Además de su tamaño reducido, el profesorado de la EMTP presenta un alto grado de fragmentación sectorial. Si bien cinco sectores económicos (administración y comercio, metalmecánica, electricidad, alimentación y educación y salud) concentran cerca del 72% de los docentes, en estrecha correspondencia con la concentración de la matrícula estudiantil, el resto de los sectores exhibe una marcada atomización. Como se observa en la Figura 1, sus participaciones individuales no superan

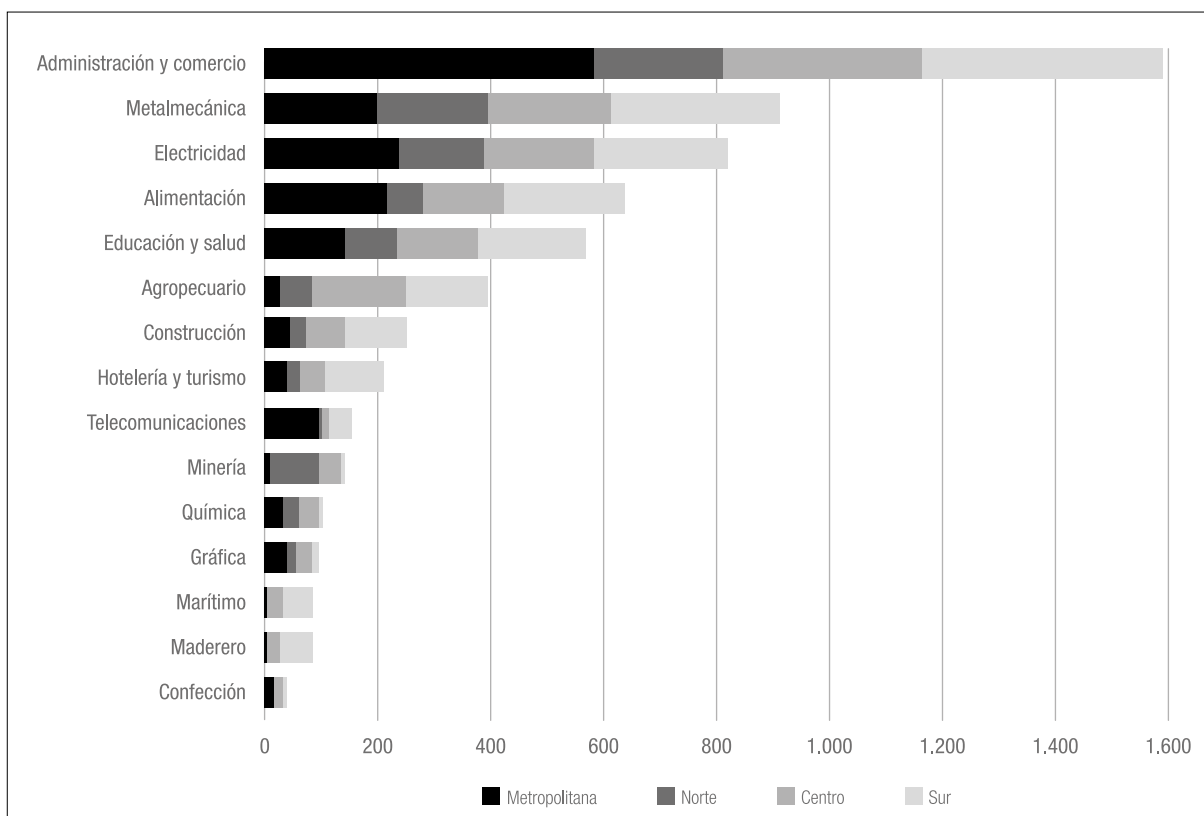
1 Disponible en el portal de Datos Abiertos del Ministerio de Educación: Cargos Docentes.

2 Encuesta de movilidad docente en la EMTP, aplicada en el marco del Proyecto Fondecyt 1250594, entre noviembre y diciembre de 2025, a una muestra no aleatoria de 917 docentes de formación diferenciada técnico-profesional, distribuidos a lo largo de las 16 regiones del país.

el 4% del total nacional —esto es, menos de 200 docentes— y, en varios casos, se sitúan en torno al 1% o por debajo —es decir, menos de 100 docentes—, lo que restringe la conformación de masas críticas en amplios segmentos de la oferta formativa. Al mismo tiempo, esta fragmentación sectorial se superpone a una distribución territorial desigual, estrechamente asociada a la matriz productiva regional. Mientras algunos sectores tienen una presencia relativamente extendida en las distintas macrozonas, otros se concentran en territorios específicos, como ocurre con la minería en el norte, con el sec-

tor agropecuario en la macrozona centro y con los sectores madereros y marítimos en el sur. Esta superposición entre baja escala sectorial y concentración territorial acentúa la dispersión del cuerpo docente, configurándose como una condición estructural que requiere ser considerada en el diseño e implementación de políticas de formación y apoyo al desarrollo profesional docente —por ejemplo, mediante modalidades híbridas, agrupaciones temporales por especialidad que permitan reunir masa crítica y componentes pedagógicos comunes a distintas especialidades.

Figura 1. **Concentración sectorial y distribución territorial de docentes de educación media técnico-profesional (N)**



Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de 2025.

3.2 Acceso a la docencia

La ausencia de exigencias formales de certificación pedagógica para el ejercicio de la docencia en la EMTP se refleja en un perfil de ingreso distinto al de la formación general, tanto en las credenciales de entrada como en la edad de incorporación. Entre 2021 y 2025, de los cerca de 2.500 nuevos docentes que se incorporaron a la EMTP, solo el 7% contaba con título de profesor, frente al 78% registrado entre los docentes de formación general, para quienes esta credencial es habilitante. Esta diferencia también se refleja en la edad de ingreso

al sistema escolar. Como muestra la Tabla 1, mientras que el 72,1% de los docentes de formación general de educación media tenían menos de 30 años al iniciar su carrera, en la EMTP esta proporción se reduce al 46%. En cambio, el 34,6% ingresó entre los 30 y 39 años y el 19,4% lo hizo a los 40 años o más. Este patrón se observa de manera consistente en las distintas ramas de especialidad, lo que sugiere que, en la EMTP, el ingreso a la docencia se encuentra menos concentrado en edades tempranas y más distribuido a lo largo de la trayectoria laboral.

Tabla 1. **Distribución de docentes de educación media que ingresaron al sistema escolar entre 2021 y 2025, según rama de especialidad y tramo de edad (%)**

Rama de especialidad	Menos de 30 años	Entre 30 y 39 años	Entre 40 y 49 años	Más de 50 años
Comercial	40,0	36,6	18,2	5,2
Industrial	47,5	32,6	14,3	5,6
Servicios	51,2	34,9	11,6	2,3
Agropecuaria	44,0	37,6	13,8	4,7
Marítimo	33,8	36,7	18,9	10,6
Docente técnico-profesional	46,0	34,6	14,7	4,7
Docente formación general	72,1	21,9	4,6	1,5

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación.

En la EMTP, la diversidad de trayectorias de ingreso convive con la presencia de motivaciones intrínsecas y altruistas hacia la docencia. Estudios previos muestran que quienes ingresan como docentes técnico-profesionales comparten con sus pares de formación general motivaciones asociadas al interés por enseñar, trabajar con jóvenes y contribuir socialmente a través de la educación, además de una valoración positiva de sus propias habilidades para enseñar (Sevilla y Madero, 2023). No obstante, en su caso, también adquieren un peso importante las consideraciones de orden práctico, como la búsqueda de mayor estabilidad laboral y la compatibilidad de los horarios con la vida familiar. Ello ocurre, además, en un contexto en que el ingreso a la docencia no siempre responde a una opción profesional inicialmente planificada, sino que con frecuencia emerge a partir de circunstancias y oportunidades que se presentan en dis-

tintos momentos de la trayectoria laboral y que terminan orientando a estos profesionales hacia la enseñanza (Sevilla y Madero, 2023; Sevilla y Montecinos, 2024).

Este carácter no planificado de ingreso a la docencia tiende a traducirse en una incorporación poco estructurada al sistema escolar. Según una encuesta² aplicada en 2025 a docentes de establecimientos de EMTP, cerca del 90% señaló haber accedido al cargo que actualmente desempeña mediante recomendaciones de colegas o conocidos, o a través de contacto directo desde el establecimiento, más que por mecanismos formales de difusión, como portales institucionales o plataformas laborales. Asimismo, alrededor del 60% declaró conocer personalmente a algún integrante del equipo directivo o docente antes de su incorporación; entre ellos, un tercio indicó que dicho vínculo correspondía a un exprofesor

de la EMTP. Estos antecedentes muestran que el reclutamiento de docentes técnico-profesionales opera en gran medida a través de redes informales y circuitos de proximidad, lo que limita la apertura de los procesos de contratación y puede restringir la diversidad de perfiles que ingresan a la docencia.

3.3 Experiencia previa y vínculos con la industria

En la EMTP, la experiencia laboral en el sector productivo constituye un rasgo central del perfil docente, aunque varía en su duración, valoración y en la continuidad de los vínculos con la industria. La evidencia empírica identifica al menos dos perfiles predominantes, asociados al momento en que se produce la transición a la docencia. Un primer perfil corresponde a quienes ingresan tempranamente a la enseñanza, con menos de cinco años de experiencia previa, y que tienden a desvincularse del sector productivo. Si bien reconocen en su ocupación anterior oportunidades de aprendizaje y formación, reportan una menor satisfacción con la relevancia social y las condiciones laborales asociadas a dicha ocupación. Un segundo perfil agrupa a docentes que realizaron la transición en etapas más avanzadas de su trayectoria laboral, con más de diez años de experiencia previa, quienes suelen mantener vínculos activos con la industria y valorar positivamente su recorrido productivo, lo que refuerza la pertinencia y actualidad de su aporte formativo en la EMTP (Sevilla, Luengo-Aravena y Madero, 2023).

Las bases censales de Cargos Docentes del Ministerio de Educación no contienen información sobre la experiencia laboral previa ni sobre los vínculos con la industria de los docentes de la EMTP. No obstante, la encuesta antes citada muestra que solo un tercio de los docentes técnico-profesionales ingresó al sistema escolar con más de diez años de experiencia laboral y que menos del 20% mantiene un empleo estable en el sector productivo en paralelo a la docencia. Esta baja presencia de

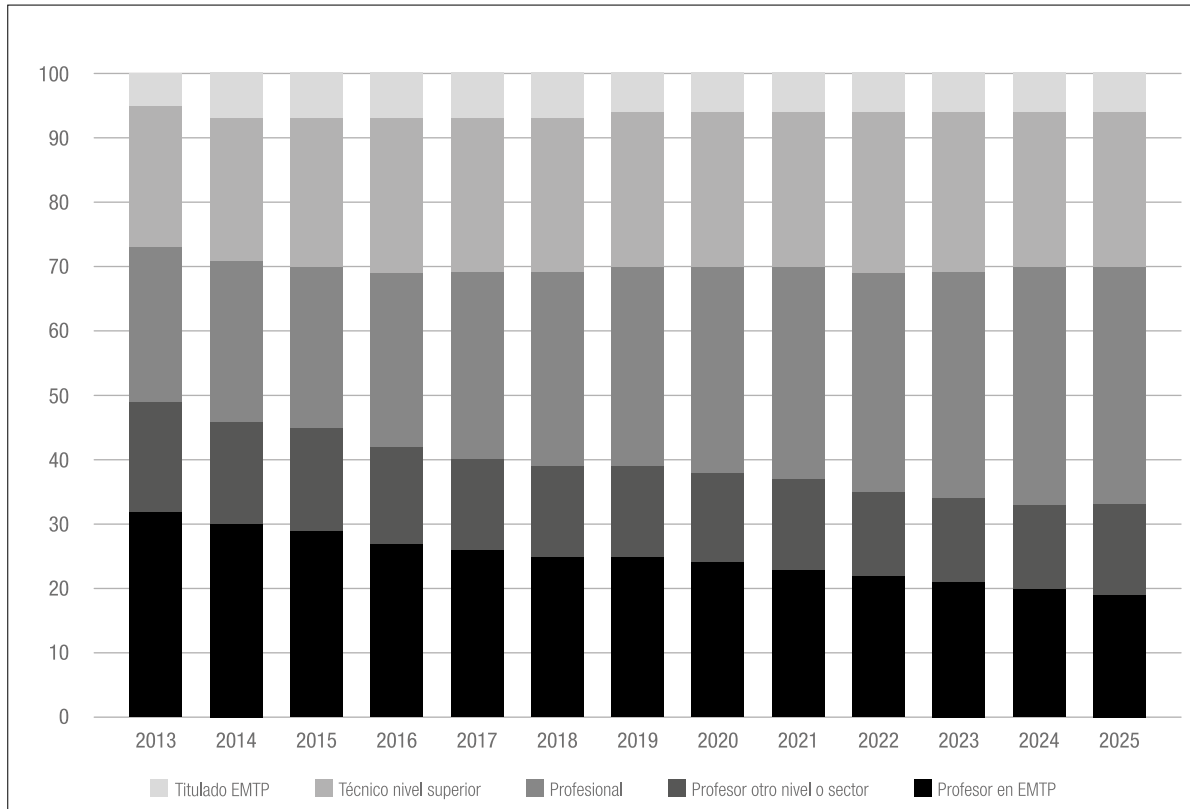
empleo paralelo se explica, en parte, por la creciente extensión de las jornadas docentes. En la última década, la proporción de contratos de 40 horas o más aumentó del 44% al 64%, mientras que los contratos de menos de 22 horas se redujeron del 16% al 6%.

En este contexto, los vínculos entre los establecimientos y el sector productivo suelen ser frágiles y poco sistemáticos. Más que responder a mecanismos institucionalizados, dependen en gran medida de iniciativas individuales de docentes o de equipos directivos. Ello limita la continuidad de estas relaciones y reduce las oportunidades de actualización técnica, de pasantías en empresas y de articulación curricular con los procesos productivos, lo que podría mejorar la calidad y pertinencia de la formación impartida (Sepúlveda, 2024).

3.4 Formación pedagógica

En un contexto de no exigencia de credenciales pedagógicas y de oportunidades de formación especializada limitadas, la proporción de docentes técnico-profesionales con el título de profesor en EMTP ha disminuido de manera sostenida a lo largo del tiempo. Como muestra la Figura 2, esta credencial pasó de representar cerca del 32% en 2013 a menos del 20% en 2025. Esta caída forma parte de una reducción más amplia de las credenciales pedagógicas, cuya participación conjunta descendió del 48% al 33% del total. En contraste, los profesionales titulados en otras áreas aumentaron del 24% al 37%, convirtiéndose en el grupo predominante. Esta tendencia podría estar asociada, al menos en parte, con la estructura de incentivos monetarios de la carrera docente descrita anteriormente, que, a través de la Bonificación de Reconocimiento Profesional, favorece la atracción de profesionales al ejercicio docente aun cuando no cuentan con el título de profesor. En cambio, los docentes con título técnico de nivel superior (TNS) o titulación en EMTP han mantenido una participación relativamente estable a lo largo del periodo.

Figura 2. Distribución de docentes técnico-profesionales según el tipo de título (2013-2025) (%)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación.

Aunque a nivel agregado predominan los profesionales titulados en otras áreas, esta composición varía entre ramas de especialidad. Como muestra la Tabla 2, la rama de servicios que incluye a los sectores de alimentación, educación y salud, por una parte, y a hotelería y turismo, por otra, presenta, en comparación con el resto, una mayor presencia relativa de docentes con título técnico de nivel superior (32,7%) y de profesores de otros niveles (27,3%). Esto último se explica, en parte, por la presencia de la especialidad Atención de Párvulos, en la que

es habitual la incorporación de profesoras de educación parvularia. De manera distinta, en las ramas comercial e industrial, la formación pedagógica específica en EMTP (adquirida adicionalmente sobre un título base profesional o técnico de nivel superior) alcanza una presencia relativamente mayor que en el resto de las ramas. Sin embargo, incluso en estos casos no supera el 25%, lo que demuestra que su escasa presencia es un rasgo generalizado en la docencia técnico-profesional, más allá de las diferencias internas entre las ramas de especialidad.

Tabla 2. **Distribución de docentes técnico-profesionales según rama de especialidad y tipo de título (2025) (%)**

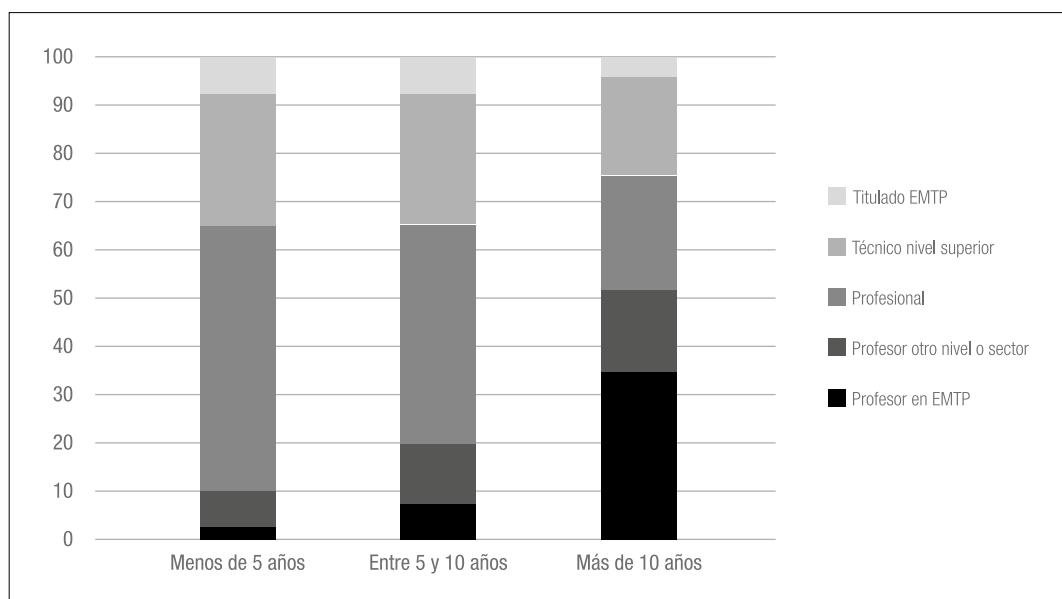
Rama de especialidad	Profesor EMTP	Profesor otro nivel o sector	Profesional	Técnico nivel superior	Titulado EMTP
Comercial	24,4	9,4	48,9	13,9	3,4
Industrial	20,6	7,5	35,2	27,4	9,3
Servicios	14,7	27,3	22,8	32,7	2,6
Agrícola	12,0	11,3	54,1	16,8	5,9
Marítimo	6,8	6,8	52,3	28,4	5,7
Total	19,4	12,9	37,6	24,3	5,9

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación.

Finalmente, el análisis de la posesión del título de profesor de EMTP según los años de ejercicio sugiere que la formación pedagógica especializada tiende a adquirirse una vez iniciada y consolidada la trayectoria docente. Como muestra la Figura 3, esta credencial está presente en el 35% de quienes acumulan más de diez años en el sistema escolar, frente al 2% de quienes llevan menos

de cinco años ejerciendo. Este patrón de profesionalización tardía es consistente con lo planteado por Castro y Arancibia (2024), quienes señalan que estos profesionales abordan la pedagogía con una comprensión clara de su propio proceso formativo, lo que refuerza la necesidad de programas de formación docente ajustados a sus trayectorias y necesidades específicas.

Figura 3. **Distribución de docentes técnico-profesionales según el tipo de título y años de ejercicio en el sistema escolar (2025) (%)**



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación.

3.5 Movilidad docente

Como se ha descrito previamente, la EMTP opera en un contexto caracterizado por un acceso flexible a la docencia, una débil institucionalización de la formación pedagógica especializada y un diseño de la carrera docente poco ajustado a la lógica dual de la educación y la producción. En este escenario, el análisis de movilidad permite observar qué ocurre con los docentes una vez que ingresan al sistema escolar: si permanecen en el aula, si circulan entre establecimientos, si se desplazan a otros roles dentro del sistema educativo o si abandonan definitivamente la docencia. Con el fin de contextualizar estos patrones y distinguir las dinámicas propias de la EMTP con respecto a aquellas que son comunes al sistema escolar en su conjunto, el análisis incorpora una comparación con los docentes de formación general de educación media (matemáticas, ciencias, inglés, entre otras disciplinas).

Como se observa en la Tabla 3, los docentes técnico-profesionales presentan una combinación particular de mayor retención anual que los docentes de formación general, junto con niveles de rotación entre establecimientos considerablemente menores, aunque con tasas más elevadas de salida del aula y del sistema escolar. Este patrón sugiere que la movilidad en la EMTP adopta una forma específica, menos asociada a la circulación interna y más vinculada a salidas del ejercicio docente. La baja rotación entre establecimientos de los docentes técnico-profesionales es consistente con un sector fragmentado por la especialidad y el territorio, que ofrece oportunidades limitadas de movilidad horizontal dentro del sistema escolar. En este escenario, la movilidad tiende a expresarse no como desplazamiento entre establecimientos, sino como salida del aula o como abandono definitivo del sistema, con la consiguiente pérdida de capital pedagógico y técnico, y la necesidad de reinvertir recursos en la búsqueda, reclutamiento e inducción de nuevos docentes.

Tabla 3. **Indicadores de movilidad docente en la educación media³ (%)**

	Retención anual	Rotación anual	Salida del aula	Salida del sistema
Docentes técnico-profesional	84,6	5,5	14,0	9,6
Docentes formación general	79,5	13,7	9,3	4,6

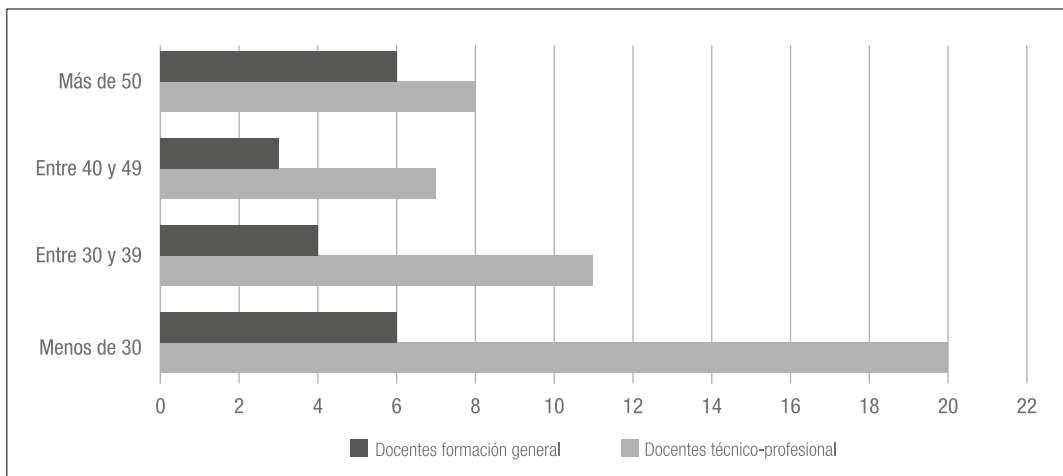
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2015-2025).

Para profundizar en las dinámicas de movilidad docente, la Figura 4 muestra las tasas anuales de salida del sistema escolar por tramo etario. Entre los docentes técnico-profesionales menores de 30 años, uno de cada cinco abandona definitivamente el sistema, proporción que triplica la observada entre los docentes de formación general. En los tramos siguientes, esta tasa disminuye significativamente, lo que reduce la brecha con la formación general, cuyos niveles de abandono se mantienen relativamente estables entre los grupos etarios.

Este patrón sugiere que las dificultades de retención en la EMTP se concentran en las etapas iniciales de la trayectoria docente. Ello es consistente con un perfil de ingreso marcado por trayectorias previas en el sector productivo, que mantiene abiertas alternativas laborales fuera de la escuela, y por una inserción en el aula sin formación pedagógica formal, lo cual limita las condiciones para una inserción docente exitosa.

3 La retención corresponde a la proporción de docentes que se desempeñan en el mismo establecimiento escolar en un año dado (t) y continúan haciéndolo al año siguiente ($t+1$), sin cambiar de establecimiento ni salir del aula. La rotación se refiere a docentes que, habiendo trabajado en un establecimiento en el año t , se desempeñan en otro establecimiento del sistema escolar en $t+1$. Las salidas del aula incluyen a docentes que dejan de ejercer la docencia directa en $t+1$, ya sea por salidas temporales del sistema, por el desempeño de otros cargos dentro del sistema escolar o por deserción. La deserción se entiende como la salida definitiva del sistema escolar.

Figura 4. **Tasa anual de salida definitiva del sistema escolar por tramo etario (%)**



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2015-2025).

En el otro extremo del tramo etario, la evidencia muestra que una proporción importante de docentes técnico-profesionales mantiene trayectorias prolongadas de permanencia continua en el aula. Como indica la Tabla 4, entre los docentes activos en 2025 de 45 a 50 años, un 81% ha permanecido ininterrumpidamente en la EMTP durante los últimos cinco años, un 64% durante los últimos

diez y cerca de la mitad durante al menos 15 años consecutivos. Esta permanencia prolongada no constituye, en sí misma, un problema. Sin embargo, en ausencia de mecanismos sistemáticos de actualización técnica y de vinculación sostenida con el mundo productivo, puede traducirse en una desconexión progresiva respecto de las prácticas, tecnologías y estándares de la industria.

Tabla 4. **Permanencia continua en el aula entre docentes de 45 a 50 años (2025) (%)**

Periodo de permanencia continua	Docentes técnico-profesional (%)	Docentes formación general (%)
2020-2025 (5 años)	81,0	75,7
2015-2025 (10 años)	64,1	61,3
2010-2025 (15 años)	46,5	46,7

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2010-2025).

En conjunto, los patrones de movilidad docente en la EMTP muestran un doble desajuste. Por una parte, en las etapas iniciales la alta salida del sistema dificulta la consolidación de trayectorias y la acumulación de capital pedagógico. Por otra parte, trayectorias prolongadas con oportunidades limitadas de actualización y de renovación profesional cuestionan la pertinencia de la

formación impartida. Ambos fenómenos se vinculan estrechamente con los desajustes normativos y de carrera previamente descritos y refuerzan la necesidad de un sistema de desarrollo profesional docente que articule de manera efectiva la formación pedagógica, la actualización técnica y la vinculación con el mundo productivo a lo largo de toda la trayectoria.

4. Claves para una reforma integral de la carrera y el desarrollo profesional docente en la educación media técnico-profesional

4.1 Síntesis del diagnóstico: Un equilibrio institucional de baja exigencia en el acceso y bajos incentivos de profesionalización

El análisis normativo y empírico desarrollado en las secciones precedentes muestra que la docencia en la formación técnico-profesional, durante más de sesenta años, se ha organizado en torno a un equilibrio institucional de baja exigencia de acceso y de bajos incentivos. Este equilibrio, si bien ha permitido sostener el funcionamiento de la EMTP frente a la escasez histórica de docentes, ha generado efectos acumulativos que hoy comprometen su calidad, pertinencia y sostenibilidad.

En particular, la habilitación automática para ingresar a la docencia —sin exigencias de credenciales pedagógicas ni de experiencia previa en el sector productivo— se combina con una débil institucionalización de la formación inicial y continua, y con un sistema de carrera y remuneraciones diseñado para trayectorias docentes convencionales. En conjunto, estas condiciones configuran un entorno poco atractivo para técnicos y profesionales con experiencia, y poco propicio para la permanencia y el desarrollo profesional de quienes ingresan al sistema.

En la práctica, el marco normativo que hoy regula el acceso, la formación y la carrera docente en la EMTP se traduce en cuatro rasgos persistentes del cuerpo docente: (i) un ingreso que se produce de manera poco estructurada y con escasos mecanismos formales de inducción y apoyo; (ii) una disminución sostenida y una adquisición tardía de las credenciales pedagógicas especializadas; (iii) una inserción y permanencia que favorecen perfiles con menor experiencia laboral previa y una progresiva desvinculación del sector productivo; y (iv) patrones de movilidad caracterizados por alta deserción temprana y trayectorias prolongadas expuestas a la obsolescencia técnica.

Superar este equilibrio institucional requiere reconocer que los problemas identificados son el resultado de marcos regulatorios y políticas públicas que no han reconocido adecuadamente la especificidad de la docencia técnico-profesional en el sistema escolar. El desafío está en abandonar soluciones parciales centradas exclusivamente en perfeccionamientos aislados y avanzar hacia una política integral de carrera docente en la EMTP que fortalezca simultáneamente el atractivo de la profesión,

las exigencias de ingreso y permanencia, y las oportunidades de formación pedagógica, de actualización técnica y de vinculación con el mundo productivo a lo largo de toda la trayectoria laboral.

4.2 Orientaciones estratégicas para una política integral de docencia técnico-profesional

a) Construir una carrera docente atractiva y diferenciada

En ausencia de una carrera profesional atractiva y valorada, elevar los requisitos de acceso o de formación resulta difícilmente viable. La prioridad debe ser, por tanto, aumentar el atractivo de los cargos docentes técnico-profesionales, generando condiciones laborales, simbólicas y profesionales que los conviertan en una alternativa competitiva frente al sector productivo.

Esto implica reconocer explícitamente la identidad dual del docente técnico-profesional, tanto pedagógica como productiva, y evitar su homologación con la docencia de formación general en el diseño de políticas públicas. En consecuencia, la carrera docente debe incorporar trayectorias diferenciadas, incentivos adecuados y oportunidades de desarrollo profesional que valoren tanto la experiencia pedagógica como la actualización técnica. Las orientaciones que se presentan a continuación se alinean con este principio.

b) Institucionalizar mecanismos de docencia compartida y vinculación productiva

La desvinculación progresiva de los docentes técnico-profesionales del sector productivo constituye uno de los principales desafíos del sistema. Este problema se ve acentuado por la extensión de las jornadas docentes y la ausencia de mecanismos estables de actualización técnica, lo que limita la vigencia de los conocimientos y prácticas que se enseñan.

En este contexto, se propone avanzar desde esquemas informales hacia la institucionalización de la docencia compartida como componente estructural de la carrera docente técnico-profesional. Esto implica establecer un marco normativo que permita compatibilizar el ejercicio docente con actividades en el sector productivo, en la educación superior técnico-profesional y en la formación para el trabajo. Asimismo, implica habilitar la participación sistemática de expertos del sector productivo en la EMTP —mediante docencia, mentorías y apoyo técnico—, así como facilitar pasantías y proyectos conjuntos con empresas e instituciones de educación superior.

La docencia compartida debe implementarse mediante convenios formales que establezcan funciones, tiempos de dedicación y condiciones de participación. Estos acuerdos deben permitir, por una parte, que los docentes participen en instancias de actualización técnica en entornos reales y, por otra, que profesionales del sector productivo y de la educación superior se integren a los establecimientos en funciones formativas específicas. Dada la carga horaria de las especialidades⁴, existe margen para compatibilizar, de manera transitoria o permanente, la enseñanza en la EMTP con labores en la educación superior, la relatoría de cursos técnicos o actividades en el sector productivo. Esto permitiría a los docentes mantenerse vinculados y actualizados respecto del mundo laboral, al tiempo que ampliaría las trayectorias e ingresos asociados a la docencia técnico-profesional.

Este enfoque amplía la concepción del docente al reconocer su inserción en un ecosistema formativo más amplio que incluye la educación escolar, la educación superior técnico-profesional, la capacitación laboral y la formación en oficios. En este marco, resulta pertinente fortalecer los instrumentos existentes —como registros de facilitadores o bancos de expertos—, orientándolos hacia un uso activo en los procesos de reclutamiento, actualización y articulación territorial⁵. Asimismo, se recomienda incorporar explícitamente a contingentes con altas competencias técnicas y de liderazgo —como el personal en retiro de las Fuerzas Armadas o de Carabineros— mediante rutas de reconocimiento y habilitación pertinentes, aprovechando los instrumentos existentes de reconversión y certificación⁶.

Integrada a la carrera docente, la docencia compartida asegura la actualización técnica continua y amplía las trayectorias profesionales posibles, contribuyendo al atractivo y sostenibilidad de la docencia técnico-profesional.

c) Promover equipos colaborativos y multidisciplinarios

La complejidad actual de la EMTP excede la capacidad de respuesta individual del docente. La enseñanza en este sector ya no solo exige articular saberes pedagógicos

y técnico-disciplinarios; también requiere acompañar a estudiantes diversos, con trayectorias e intereses heterogéneos, en un contexto marcado por múltiples alternativas postsecundarias y por entornos sociales y culturales cada vez más complejos. Sin embargo, son pocos los establecimientos educativos que abordan esta complejidad de manera colectiva. En muchos casos, los docentes técnico-profesionales lo hacen con escasos apoyos o, a lo sumo, en duplas con otros docentes de su especialidad, sin una articulación sostenida con sus pares de formación general para abordar desafíos de enseñanza compartidos.

Frente a ello, se requiere promover equipos estables que integren docentes de especialidad, docentes de formación general, profesionales de apoyo y actores del mundo del trabajo. Estos equipos deben contar con tiempo protegido para la planificación conjunta, el acompañamiento a los estudiantes, la integración curricular y el desarrollo del trabajo colaborativo.

La promoción de equipos colaborativos y multidisciplinarios cumple una doble función. Por una parte, mejora la calidad pedagógica al favorecer una respuesta más integral a las necesidades formativas de los estudiantes. Por otra parte, reduce el aislamiento profesional, especialmente en especialidades con baja masa crítica territorial o alta fragmentación sectorial.

Para que esta estrategia sea viable, debe ser respaldada por políticas públicas mediante tres condiciones básicas: (i) recursos para horas protegidas, (ii) orientaciones claras para su implementación y (iii) reconocimiento del trabajo colaborativo en los mecanismos de evaluación del desempeño y desarrollo profesional.

d) Avanzar hacia un modelo de formación modular, acumulable y habilitante

La oferta formativa actualmente disponible para obtener el título de profesor en EMTP responde, en gran medida, a una lógica lineal, prolongada y poco flexible, que no se ajusta a las trayectorias típicas de quienes ejercen esta docencia. En muchos casos, se trata de técnicos y profesionales que se incorporan tardíamente al sistema

4 Los módulos de especialidad de la EMTP contemplan 22 horas semanales en tercero medio y 20 en cuarto medio, excluidas las dos horas de Emprendimiento y Empleabilidad. Esto abre la posibilidad de estructurar contratos de 26 horas cronológicas en tercero medio y de 23 en cuarto medio para docencia de aula, compatibilizando esa labor con otras funciones en el tiempo restante.

5 El Servicio Nacional de Capacitación y Empleo avanzó en esta línea a través de la plataforma Chile Facilitadores, concebida para que personas con amplia experiencia profesional pudieran registrarse y prepararse para desempeñar esta función en sentido amplio. Sin embargo, su uso ha sido limitado, por lo que resulta pertinente reactivar esta iniciativa en articulación con las demás propuestas presentadas, reforzando así una comprensión más amplia de la carrera profesional.

6 Experiencias como Troops to Teachers (Estados Unidos) y Further Forces (Reino Unido) han creado rutas formales para facilitar el ingreso de personal militar en retiro a la docencia, mediante mecanismos de habilitación, formación y mentoría. Estos casos muestran el potencial de aprovechar competencias transferibles, pero también subrayan la necesidad de acompañar estos procesos con apoyos pedagógicos e institucionales sólidos (Morrison, 2025; Price, 2019).

escolar, compatibilizan la docencia con responsabilidades laborales y familiares y cuentan con experiencia pertinente para la especialidad que imparten. En este contexto, los programas tradicionales de prosecución de estudios no siempre resultan viables ni pertinentes, lo que contribuye a que una proporción relevante del cuerpo docente continúe ejerciendo sin formación pedagógica formal o la adquiera solo en etapas avanzadas de su trayectoria.

Frente a ello, se requiere avanzar hacia un modelo de formación modular, acumulable y habilitante que reconozca los aprendizajes previos y la experiencia laboral, y ofrezca rutas diferenciadas según el perfil de los participantes. Este modelo debe permitir articular progresivamente la formación pedagógica, la actualización técnica y la certificación de competencias, de modo que la profesionalización docente no dependa de trayectorias únicas y rígidas, sino que pueda construirse de manera gradual y compatible con las condiciones reales de ejercicio de la docencia técnico-profesional.

Para avanzar en esta dirección, se requiere desarrollar un sistema de microcredenciales alineado con el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional y reconocido por la carrera docente. Estas credenciales deben ser acumulables y tener efectos concretos en la habilitación, la evaluación del desempeño y las remuneraciones. En términos de contenidos, estas microcredenciales debieran abordar, por una parte, el desarrollo de competencias pedagógicas específicas para la enseñanza técnico-profesional —planificación, evaluación, metodologías de enseñanza y uso de tecnologías— y, por otra, habilidades transversales clave para el trabajo educativo, tales como gestión de aula, trabajo colaborativo, resolución de conflictos y acompañamiento de trayectorias estudiantiles. Este sistema debe contemplar trayectorias diferenciadas según el perfil de ingreso:

- Para docentes en servicio sin formación pedagógica formal, pero con amplia experiencia práctica, el énfasis debiera estar en procesos de actualización técnica progresivamente exigibles, vinculados a los mecanismos de docencia compartida y a la relación con el sector productivo. Estas instancias, además de fortalecer sus competencias, pueden funcionar como espacios de reconocimiento profesional y de mejora de ingresos. En el plano pedagógico, la formación debiera apoyarse en dispositivos colaborativos entre pares, articulados con instituciones de educación superior.
- En el caso de técnicos jóvenes sin experiencia laboral ni docente, se requiere fortalecer los mecanismos de inducción y orientación hacia la docencia técnico-profesional, promoviendo el acceso temprano a la formación pedagógica básica durante su formación técnica o profesional. El ingreso a la docencia debiera condicionarse a la aprobación de un conjunto mínimo de competencias pedagógicas, alineadas con el marco de cualificaciones, y complementarse con sistemas de acompañamiento y mentoría en los primeros años de ejercicio.
- Por su parte, para profesionales con experiencia laboral acreditada, pero sin trayectoria educativa, se requiere combinar rutas de acceso flexibles con dispositivos robustos de formación pedagógica en servicio. En estos casos, los espacios de trabajo colaborativo y la docencia compartida cumplen un rol clave, en tanto permiten integrar su experiencia técnica con el aprendizaje situado de la práctica docente. Asimismo, resulta pertinente promover esquemas de inserción parcial o combinada, que faciliten su rol como vínculo entre el mundo productivo y el sistema educativo.

De este modo, la formación deja de operar como una barrera de entrada rígida y se convierte en un proceso continuo de desarrollo profesional, alineado con las trayectorias reales de la docencia técnico-profesional y con las necesidades del sistema.

e) Ajustar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente a la realidad técnico-profesional

Resulta indispensable corregir los desajustes estructurales del Sistema de Desarrollo Profesional Docente respecto de la docencia técnico-profesional. En primer lugar, se requiere reconocer parcialmente la experiencia laboral previa para efectos de habilitación, progresión y remuneraciones, reduciendo el castigo salarial que hoy enfrentan quienes ingresan tardíamente desde el sector productivo. El artículo 19 H del Estatuto Docente establece una antigüedad mínima de cuatro años para rendir los instrumentos de evaluación y optar a los niveles Temprano y Avanzado, otros cuatro años para acceder al nivel Experto I y cuatro años adicionales para el nivel Experto II. En el caso de los docentes técnico-profesionales, resulta razonable flexibilizar estos plazos cuando exista experiencia laboral previa acreditada y pertinente a la especialidad impartida. Una alternativa sería reducir parcialmente los años exigidos cuando el docente cuente

con una trayectoria productiva significativa, anticipando así la posibilidad de evaluarse y progresar en la carrera. Del mismo modo, debiera considerarse algún mecanismo de reconocimiento proporcional de dicha experiencia para el cómputo de las asignaciones vinculadas a la antigüedad, la experiencia y el tramo.

En segundo lugar, es necesario adecuar los instrumentos de evaluación para incorporar prácticas, metodologías y evidencias coherentes con la especificidad de la EMTP. Como se señaló previamente, ni el Marco para la Buena Enseñanza que orienta el portafolio ni las pruebas disciplinares recogen de manera suficiente la complejidad del quehacer docente técnico-profesional. Se requiere, por tanto, una adecuación más profunda que incorpore metodologías propias de esta enseñanza, contenidos asociados a un marco común de competencias para docentes y evidencias relevantes de su desarrollo profesional, como trabajo colaborativo, docencia compartida, mentorías, certificaciones y microcredenciales. En esta línea, la integración de microcredenciales al sistema de evaluación permitiría reconocer progresivamente el trabajo acumulado de los docentes, evitando que la progresión dependa exclusivamente de hitos evaluativos espaciados cada cuatro años.

En tercer lugar, resulta necesario rediseñar la Bonificación de Reconocimiento Profesional para que efectivamente incentive la formación pedagógica en trayectorias técnico-profesionales, en lugar de operar como un beneficio ajustado casi exclusivamente a trayectorias docentes convencionales. En el caso de técnicos y profesionales que ingresan a la docencia con formación disciplinar o técnica pertinente, debiera permitirse un acceso parcial al beneficio desde el inicio, proporcional a su formación previa, y avanzar gradualmente hacia el total a medida que completen módulos de formación pedagógica reconocidos por el sistema. De este modo, la Bonificación de Reconocimiento Profesional dejaría de funcionar como una barrera de entrada y pasaría a operar como un incentivo efectivo para la profesionalización progresiva.

Sin estos ajustes, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente continuará operando como un desincentivo estructural para la docencia técnico-profesional. Por una parte, reduce el atractivo de la profesión para perfiles con experiencia productiva. Por otra parte, restringe la progresión de quienes ingresan sin formación pedagógica previa, precisamente en un contexto en que esa formación no está disponible de manera suficiente, flexible ni pertinente.

4.3 Gobernanza e implementación

La EMTP cumple una función de articulación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, lo que exige un enfoque de política pública intersectorial capaz de vincular la educación, el trabajo, la formación técnica, la productividad y el desarrollo territorial. Esto implica superar respuestas sectoriales y avanzar hacia el uso coordinado de instrumentos educacionales, laborales, tributarios y de aseguramiento de la calidad, reconociendo el carácter estratégico de la ETP para el desarrollo económico del país.

En este contexto, se requiere una gobernanza con capacidades interministeriales que defina responsabilidades claras de coordinación, monitoreo y evaluación, y alinee los instrumentos normativos y financieros en torno a un objetivo común: fortalecer la docencia técnico-profesional en términos de cantidad, calidad y pertinencia. Su anclaje debe estar en el sector educacional y su marco regulatorio, pues es allí donde se despliegan la formación y el trabajo de los docentes, pero su conducción debe articularse también con el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo y el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, dado que involucra objetivos de productividad, innovación y uso de instrumentos laborales y tributarios. Desde esta perspectiva, el desafío consiste en articular de manera coherente instrumentos ya disponibles en los ámbitos de capacitación, aseguramiento de la calidad, certificación de competencias y vinculación con el sector productivo.

El sistema de capacitación y empleo administrado por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo ofrece un marco adecuado para incorporar la docencia compartida, las mentorías técnicas y las pasantías como modalidades de formación en contexto. En virtud de la Ley 19.518, estas actividades pueden ser reconocidas como franquiciables, lo que permite a las empresas imputar a la franquicia tributaria los costos asociados a la participación de sus trabajadores, a la ejecución de convenios con establecimientos educativos y a la formación de docentes. Asimismo, este instrumento podría extenderse al financiamiento de microcredenciales y de procesos de certificación de competencias, incluyendo tanto a docentes en ejercicio como a futuros docentes potenciales. Para ampliar su alcance, sería pertinente, además, establecer incentivos adicionales en territorios o especialidades con baja oferta, ya sea mediante ajustes a la franquicia o mediante el reconocimiento tributario de estos gastos.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior ofrece, a su vez, una vía relevante para alinear los incentivos institucionales con la formación y actualización de los docentes técnico-profesionales. A través de los criterios definidos por la Comisión Nacional de Acreditación, es posible valorar de manera más explícita iniciativas como la docencia compartida, los grupos colaborativos y los convenios con establecimientos escolares en las dimensiones de Vinculación con el Medio y Docencia. Esto permitiría incentivar que universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica desarrollen una oferta pertinente de formación y actualización, especialmente en territorios o sectores en donde existe una brecha en este tipo de propuestas.

El sistema de certificación de competencias laborales, a través de ChileValora, también puede desempeñar un papel estratégico en el reconocimiento formal de las competencias desarrolladas en contextos de docencia compartida, trabajo colaborativo y formación modular. Para ello, se requiere avanzar en la definición de perfiles ocupacionales específicos para la docencia técnico-profesional y en su articulación con las trayectorias de habilitación y desarrollo profesional docente, de modo que estas certificaciones tengan validez efectiva dentro del sistema.

Finalmente, los instrumentos que regulan las donaciones y aportes del sector productivo a establecimientos educacionales, en particular la Ley 21.440 y la normativa tributaria vigente, pueden utilizarse de manera más sistemática para fortalecer la infraestructura, el equipamiento y los recursos de la EMTP. La articulación generada mediante convenios de docencia compartida puede facilitar la identificación de necesidades concretas y la formulación de proyectos financiables, lo que hace más operativo el uso de estos mecanismos y fortalece la vinculación entre empresas y establecimientos.

4.4 Hacia un nuevo régimen de habilitación para la docencia técnico-profesional

Como corolario normativo de las medidas anteriores, se propone elaborar un nuevo decreto reglamentario del artículo 46 letra g) de la Ley General de Educación, con el objetivo de reemplazar la lógica de habilitación automática por un régimen de habilitación progresiva y verificable, coherente con la identidad dual de la docencia técnico-profesional y con los plazos establecidos por la ley.

Este decreto debiera, al menos:

- a. Definir estándares y rutas de habilitación diferenciadas según el perfil (docente en servicio, técnico

joven, profesional con experiencia), combinando formación pedagógica, experiencia productiva y certificación de competencias.

- b. Reconocer formalmente la experiencia laboral previa como componente habilitante y como base para las trayectorias de progresión en el sistema.
- c. Incorporar como elementos válidos de habilitación la evaluación de desempeño y el desarrollo de microcredenciales acumulables, la docencia compartida, pasantías técnicas, participación en equipos colaborativos y mentorías, esto bajo criterios de calidad y evidencia.
- d. Establecer mecanismos de transición gradual, evitando impactos abruptos en la dotación, pero elevando progresivamente las exigencias y asegurando una oferta formativa pertinente.
- e. Vincular el nuevo régimen a sistemas de información y seguimiento (por ejemplo, fortaleciendo un repositorio tipo Chile Facilitadores), de modo que la habilitación sea trazable y útil para el reclutamiento y la gestión.

5. Conclusión

Fortalecer la docencia en la EMTP es una condición para mejorar la calidad y pertinencia de esta modalidad, sostener trayectorias educativas y laborales más sólidas y reforzar su contribución al desarrollo productivo del país. El diagnóstico presentado muestra que los problemas actuales no responden a déficits aislados, sino a un marco regulatorio que, durante décadas, ha operado con bajas exigencias de acceso y escasos incentivos para la profesionalización de esta docencia. Si estos desajustes persisten, la EMTP arriesga una mayor pérdida de pertinencia de su oferta formativa, crecientes dificultades para atraer y retener docentes calificados y una relación más débil con el desarrollo productivo. Estos efectos no solo comprometen la calidad educativa, sino también la capacidad del país para enfrentar los desafíos de productividad, innovación y reconversión laboral.

Superar este escenario exige avanzar hacia una política integral que reconozca la identidad profesional dual del docente técnico-profesional y articule de manera coherente los distintos componentes de su trayectoria: acceso, habilitación, formación pedagógica, actualización técnica, progresión en la carrera y vinculación con el sector productivo. En esa dirección, las medidas propuestas en

este documento —orientadas a establecer mecanismos de docencia compartida y vinculación productiva, promover espacios de trabajo colaborativo e interdisciplinario, desarrollar una formación modular, acumulable y habilitante, y adecuar la carrera docente a las particularidades de la educación técnico-profesional— apuntan a corregir desajustes persistentes y a generar condiciones adecuadas para una docencia atractiva, actualizada y pertinente.

Avanzar en esta dirección requiere una gobernanza clara, con capacidades interministeriales para coordinar, monitorear y evaluar, así como para alinear los instrumentos normativos y financieros entre los distintos actores del sistema. En este esfuerzo, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, el Ministerio del Trabajo y Previsión Social y las

instituciones de educación superior cumplen un papel central, tanto por sus atribuciones regulatorias como por su incidencia en la formación, certificación, financiamiento y desarrollo profesional de los docentes técnico-profesionales. Asimismo, la elaboración de un nuevo decreto reglamentario para dichos docentes constituye una oportunidad clave para traducir estas orientaciones en cambios normativos concretos.

En este marco, la revisión del régimen de habilitación docente y el rediseño de la carrera profesional aparecen como piezas centrales. Sin estos ajustes, la EMTP seguirá enfrentando dificultades para consolidar un cuerpo docente capaz de responder a las transformaciones del mundo del trabajo y de sostener una formación relevante para las trayectorias de los estudiantes y para las necesidades de desarrollo económico y territorial del país.

Referencias

- Antera, S.** (2023). Competence importance and acquisition: Comparing qualified and non-qualified vocational teachers. *Journal of Education and Work*, 36(2), 109-124. DOI: 10.1080/13639080.2023.2167956.
- Castro, C. y Arancibia, M.** (2024). Convergencias y divergencias en las trayectorias profesionales de docentes de Educación Media Técnico-Profesional que estudian pedagogía. *Pensamiento educativo*, 61(1), 0-0. DOI: 10.7764/PEL.61.1.2024.3
- Cedefop, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional** (2022). *Teachers and trainers in a changing world: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET). Synthesis report*. Publications Office of the European Union. Disponible en <https://11nq.com/n7wvtf8>.
- Corvalán, O. y Santibáñez, E.** (1987). *Transformaciones de la educación técnico-profesional. Balance y perspectivas*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Disponible en <https://11nq.com/rzalf7j>.
- CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación** (2022). *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en educación media técnico-profesional*. Disponible en <https://11nq.com/you6732e>.
- Fierro-Silva, I., Bravo-Rojas, M. y Mondaca-Rojas, C.** (2022). Formación inicial para docentes de la educación media técnico-profesional en Chile: Grandes desafíos aún no resueltos. *Interciencia*, 47(9), 394-401. Disponible en <http://hdl.handle.net/11447/6593>.
- Henning Loeb, I. y Gustavsson, S.** (2018). Editorial: Challenges and development in and of vocational teacher education. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), iii-x. DOI: 10.3384/njvet.2242-458x.1883iii.
- Keller, A., Zirkle, C. y Barabasch, A.** (2021). Focal points of VET teacher training: A comparison of VET teacher education in the USA and Switzerland. *Compare*, 51(6), 843-861. DOI: 10.1080/03057925.2019.1682519.
- Köpsén, S.** (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(2), 194-211. DOI: 10.1080/13636820.2014.894554.
- Kristmansson, P. y Fjellström, M.** (2022). Motivations to have a Second Career as a Teacher in Vocational Education and Training. *Vocations and Learning*, 15(3), 407-425. DOI: 10.1007/s12186-022-09294-8.
- Leyton Soto, M.** (1970). *La reforma educacional: 1965-1970. La experiencia chilena* (Vol. 1). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Disponible en <https://11nq.com/1r5f683>.
- Ministerio de Educación** (2026). *Estrategia Nacional de Educación y Formación Técnico Profesional. Actualización 2025*. Disponible en <https://11nq.com/a1pqjfv>.
- Ministerio de Educación de Chile. (s. f.). *Cargos docentes*. Datos Abiertos Mineduc. <https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/>
- Misra, P. K.** (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(1), 27-45. DOI: 10.1080/13636820.2011.552732.

- Morrison, B.** (2025). Can military veterans transition into teaching to help bridge the gap of workforce sustainability in the UK? *Research in Post-Compulsory Education*, 30(2), 350-369. DOI: 10.1080/13596748.2025.2502254.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos** (2022). *Preparing vocational teachers and trainers: Case studies on entry requirements and initial training*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. DOI: 10.1787/c44f2715-en.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos** (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Reviews of Vocational Education and Training.
- OECD Publishing**. Paris. DOI: 10.1787/59d4fbb1-en
- PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación** (2001). *Demanda de actualización pedagógica y formación inicial de docentes técnicos*. Ministerio de Educación y Chile Aprende Más.
- Price, M.** (2019). From troops to teachers: Changing careers and narrative identities. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 244-259. DOI: 10.1080/09589236.2019.1599502.
- Sepúlveda, L.** (2024). Learning through practice: The experience of secondary school TVET teachers in Chile. *International Journal of Training Research*, 23(1), 47-63. DOI: 10.1080/14480220.2024.2330442.
- Setiawan, A. y Hamdani, A.** (2021). Current development of vocational professional teacher education in Indonesia. *TVET @sia*, 16, 1-11. Disponible en <https://sl1nk.com/6amji10>.
- Sevilla, M. P.** (2012). *Educación técnica profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Ministerio de Educación. Disponible en <https://sl1nk.com/9ocy4du>.
- Sevilla, M. P. y 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, 1-13. DOI: 10.5212/retepe.v.5.15320.015.
- Sevilla, M. P. y Madero, C.** (2023). Factors influencing the choice of a teaching career in Chilean technical-vocational secondary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 31, 1-10. DOI: 10.14507/epaa.31.7458.
- Sevilla, M. P. y Montecinos, M. J.** (2024). Docentes mujeres en sectores de educación técnico-profesional masculinizados: Motivaciones para el ejercicio de la docencia. En V. Millenaar, D. Garino, E. Roberti y C. Jacinto (Eds.), *Interpelaciones a la formación para el trabajo desde el género: Desigualdades, políticas y resistencias* (pp. 245-268). Teseo. Disponible en <https://11nq.com/hioow7f>.
- Sevilla, M. P., Luengo-Aravena, D. y Madero, C.** (2023). Transitioning from industry to teaching in VET: Profiles of VET teachers in Chile. *Education + Training*, 66(5), 477-493. DOI: 10.1108/ET-04-2023-0115.
- Smith, E.** (2024). The narrative of a VET workforce shortage in Australia: Reality, myth or opportunity? *Education + Training*, 66(5), 494-509. DOI: 10.1108/ET-03-2023-0078.
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura** (2020). *Future of TVET teaching*. Unesco-Unevoc International Centre for Technical and Vocational Education and Training. DOI: 10.54675/MMQE7367.
- Walker, D.** (2025). *Enhancing the instructional capacity of alternative certified career and technical education (CTE) teachers* (Tesis doctoral, Texas Tech University). Texas Tech University Institutional Repository. Disponible en <https://11nq.com/o2e38ex>.

CÓMO CITAR ESTA PUBLICACIÓN:

Sevilla, M., Infante, C., Luengo-Aravena, D. (2026). Docencia en educación media técnico-profesional en Chile: Desafíos estructurales y claves para su reforma. *Temas de la Agenda Pública*, 21(192), 1-21. Centro de Políticas Públicas UC.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro UC

Políticas Públicas



www.politicaspUBLICAS.uc.cl
politicaspUBLICAS@uc.cl



SEDE CASA CENTRAL

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 340, piso 3, Santiago.
Teléfono (56) 2 2354 6637.



SEDE EDIFICIO PATIO ALAMEDA

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 440, piso 12, Santiago.
Teléfono (56) 2 2354 5658.