Redes y capacidades en educación pública: percepciones de directivos y liderazgos medios en la EMTP chilena

Jennifer Obregón-Reyes – Universidad Andrés Bello, Chile 0000-0002-9026-6464
Claudia Godoy-Orellana – Universidad Diego Portales, Chile 0009-0002-0263-1474
Marcelo Nogués-Bustamante – Universidad de Chile 0009-0006-2616-5411

Recepción: 29.09.2026 | Aceptado: 02.11.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Jennifer Obregón-Reyes **0000-0002-9026-6464**

Citar: Obregón-Reyes, J, Godoy-Orellana, C, & Nogués-Bustamante, M (2026). Redes y capacidades en educación pública: percepciones de directivos y liderazgos medios en la EMTP chilena. *REIDOCREA, 15*(57), 769-783.
Financiación: Esta investigación contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), a través de la Beca de Doctorado en el Extranjero N.º 72220084/2022
Área o categoría del conocimiento: Políticas en liderazgo educacional

Resumen: El artículo analiza cómo las redes promovidas por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) contribuyen al desarrollo de capacidades de equipos directivos y liderazgos medios en liceos técnico-profesionales chilenos, en el contexto de una reforma orientada a fortalecer la colaboración y la justicia educativa. Mediante un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo-correlacional, basado en un cuestionario aplicado a 155 integrantes de equipos directivos de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) de los primeros once SLEP, se examinan sus percepciones sobre el aporte de estas redes al aprendizaje profesional, la mejora institucional y la equidad. Los resultados muestran que las redes favorecen el aprendizaje compartido, la colaboración y la mejora de prácticas cuando existen condiciones organizativas claras y relaciones de confianza. No obstante, la sobrecarga laboral, el escaso apoyo logístico, la limitada vinculación con el sector productivo y las dificultades para distribuir recursos restringen su impacto. Además, los directivos valoran las redes más positivamente que los liderazgos medios. Se concluye que los SLEP actúan como intermediarios e infraestructuras relacionales del aprendizaje colaborativo, pero requieren fortalecer las condiciones estructurales e incorporar de manera más sistemática a los liderazgos medios al trabajo en red para ampliar su contribución a la justicia educativa.

Palabra clave: Liderazgo Educativo

Networks and Capacity Building in Public Education: Principals' and Middle Leaders' Perceptions in Chilean TVET

Abstract: This article analyses how the networks promoted by the Local Public Education Services contribute to the capacity development among principals and middle leaders in Chilean technical and vocational secondary schools, within the context of a reform aimed at strengthening collaboration and educational justice. Through a quantitative, cross-sectional and descriptive-correlational study, based on a questionnaire administered to 155 members of leadership teams in Technical and Vocational Education and Training (TVET) secondary schools administered by the first eleven SLEPs, the study examines their perceptions of the contribution of these networks to professional learning, institutional improvement and equity. The results show that the networks promote shared learning, collaboration and the improvement of practices when clear organisational conditions and relationships of trust are in place. However, work overload, insufficient logistical support, limited links with the industry and difficulties in allocating resources restrict their impact. Furthermore, principals view the networks more positively than middle leaders. It is concluded that SLEPs act as intermediaries, while the networks provide relational infrastructures for collaborative learning, but they need to strengthen structural conditions and more systematically involve middle leaders in networking to expand their contribution to educational justice.

Keyword: Educational Leadership

Introducción

Desde 2018, Chile implementa una reforma que busca devolver, progresivamente, la educación pública al Estado, transfiriéndola desde los municipios a nuevas agencias de nivel intermedio: los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). La Ley 21.040 de Nueva Educación Pública (MINEDUC, 2017), en adelante NEP, crea estas entidades

que articulan los niveles macro/estatal y micro/escolar del sistema educativo, no solo con el propósito de administrar los centros educativos sino también de impulsar un cambio organizacional y cultural, fortaleciendo procesos pedagógicos y capacidades profesionales a través de colaboración y trabajo en red.

En línea con la evidencia que demuestra el potencial de los niveles intermedios en la promoción de la mejora sistémica, dichas estrategias son más efectivas cuando se enfocan en la mejora y se adecúa la política educativa a las necesidades escolares sobre la base de diagnósticos y evidencia (Obregón, 2024), promoviendo el aprendizaje colaborativo para mejorar el núcleo pedagógico (Rincón-Gallardo, 2019).

Así, el también llamado nivel meso –que está basado en estructuras de gobierno local, como distritos y equipos regionales, formados por supervisores, profesionales de apoyo o coordinadores de escuelas–, ha cobrado especial relevancia en Chile. Tal como ha ocurrido en otros sistemas educativos, ello busca contribuir al tránsito desde políticas tradicionales de mercado hacia un enfoque más colaborativo y democrático (Childress et al., 2020; Tournier et al., 2023; Tournier et al., 2025; UNICEF INNOCENTI, 2026). Reemplazar la gestión municipal instaurada durante la dictadura a cargo de 345 administraciones territoriales (1973-1990), empero, no es un desafío sencillo; con la NEP, son 70 SLEP los que deberán descentralizar y optimizar la gobernanza educativa.

Por otra parte, estas instituciones no solo representan una oportunidad de mejora educativa para el ecosistema educativo chileno al funcionar como un intermediario especializado, sino que además tienen "el potencial de promover justicia educativa como principio, inspiración y fin" (Obregón, 2025). Esto, en un contexto donde persisten dinámicas competitivas heredadas de la municipalización y donde se advierten dificultades propias de la implementación de una reforma educativa a gran escala como la NEP.

En Chile, uno de los establecimientos más sensibles a este cambio son los Liceos de Educación Media Técnico Profesional [EMTP], en tanto históricamente han enfrentado recurrentes desafíos en materia de calidad, recursos y capacidades y donde el estudiantado, perteneciente a los sectores más vulnerados del país, busca ampliar sus oportunidades para tener una vida plena. En estos contextos de injusticia estructural, el trabajo colaborativo y en red debe entenderse como una oportunidad para promover una educación más equitativa, inclusiva y democrática desde el nivel intermedio (Hargreaves, 2023; Gairín et al., 2024; Young, 2011).

Siendo "posible afirmar que las redes impulsadas por el nivel intermedio tienen potencial para desarrollar capacidades de liderazgo para la Justicia Educacional" (Obregón-Reyes y Godoy-Orellana, 2026, p. 16), y que la NEP supone una importante transformación en relación con las dinámicas, exigencias y posibilidades para directivos y docentes, los equipos que lideran Liceos EMTP se ven especialmente interpelados a adoptar prácticas colaborativas para enfrentar los desafíos propios de contextos de alta complejidad socioeducativa, vulnerabilidad y desigualdad (Gurr, 2019).

En este contexto de plena implementación, esta investigación analiza cómo las redes impulsadas por los SLEP influyen en el desarrollo de capacidades para la justicia educativa en los equipos directivos y liderazgos medios de Liceos de EMTP. Para ello, examina las percepciones de estos profesionales que, día a día, gestionan la mejora con el propósito de compensar los problemas de calidad, resultados, capacidades y recursos que han marcado a esta formación históricamente en Chile.

Las redes desde el nivel intermedio y su relevancia en la EMTP

Aunque la EMTP es reconocida por su relevancia a nivel global y nacional, sigue enfrentando el estigma de ser una educación de segunda categoría, lo cual debilita su valoración social y limita las oportunidades que esta formación ofrece a sus estudiantes (OECD, 2023; Romero, 2023). Esto, como se verá a continuación, es –en gran parte– producto de las visiones reduccionistas que se han adoptado sobre sus propósitos a través del tiempo.

Desde mejorar la productividad hasta el aprendizaje y desarrollo con fines de justicia educacional (MINEDUC y UNESCO, 2018; Tikly, 2013), diversas perspectivas han ido moldeando su función socioeducativa, transitando entre enfoques de capital humano, desarrollo sostenible y de capacidades.

El enfoque de capital humano, históricamente predominante en la formación técnica, concibe a las personas como recursos para el desarrollo económico, situándolas en un mercado regulado por una meritocracia condicionada por el origen social (Arellano y Donoso, 2020). El enfoque de desarrollo sostenible incorpora dimensiones normativas sobre el rol de la Formación Profesional (FP), aunque incorpora soluciones universales con escasa pertinencia local de las políticas y los valores relativos a este tipo de formación (Tikly, 2013). En contraste, el enfoque de capacidades prioriza el desarrollo humano y construcción de trayectorias orientadas a lograr una vida digna y libre, mediante el fortalecimiento de habilidades sociales e intelectuales y del capital social y cultural (Arellano y Donoso, 2020; Mcgrath et al., 2020; Tikly, 2013).

En Chile, la educación se considera clave para la movilidad social; sin embargo, los enfoques de capital humano y desarrollo sostenible pueden favorecer el individualismo y los resultados inmediatos sobre trayectorias duraderas. El enfoque de capacidades, en contraste, permite conjugar esta mirada con una visión de desarrollo sustentada en la dignidad (Arellano y Donoso, 2020; Tikly, 2013).

El enfoque de capacidades, desarrollado principalmente por Sen y Nussbaum, fundamenta los Informes de Desarrollo Humano de la UNESCO y numerosas iniciativas e investigaciones a nivel global. Su aplicación a la EMTP permite superar una visión restringida de movilidad social y orientarla al desarrollo de capacidades para la justicia educativa (Tikly, 2013). En esta línea, Mcgrath et al. (2020) sostienen que las teorías y políticas convencionales de FP no han respondido a las demandas laborales actuales ni a las necesidades de desarrollo humano, por lo que proponen avanzar hacia un enfoque de desarrollo sostenible centrado en capacidades críticas en educación y formación profesional.

El enfoque de las capacidades permite teorizar la justicia social básica (Nussbaum 2012), y trasladarla a los sistemas educativos. Un enfoque de justicia educacional basado en capacidades aporta una visión integral de la educación y de la FP sensible a las necesidades de cada estudiante (Obregón, 2025; Tikly, 2013). Asimismo, la definición social e institucional de la FP debe responder a demandas colectivas y contextuales de diferentes grupos, integrando objetivos económicos, sociales y culturales (Tikly, 2013). Para ello, es clave que las personas cuenten con capacidades para acceder libremente a información, conocimientos y oportunidades.

Desde esta perspectiva, el desarrollo económico constituye un medio para mejorar la vida de las personas, mientras la educación se comprende como derecho y responsabilidad social (Arellano y Donoso, 2020; Nussbaum, 2012). La FP puede facilitar oportunidades educativas inclusivas sostenibles, poniendo en valor las

trayectorias individuales y fortaleciendo la condición humana (Arellano y Donoso, 2020). A diferencia de modelos centrados en mérito o resultados, el enfoque de capacidades atiende a lo que las personas pueden ser y hacer, vinculando la educación al ejercicio efectivo de la libertad (Veleda et al., 2011).

La educación debe, por tanto, trascender su función productiva y fortalecer habilidades para ampliar el bienestar. Este enfoque supera la visión restringida del capital humano y propone una perspectiva inclusiva orientada a la libertad (Lincovil, 2023). Asimismo, permite identificar y corregir injusticias estructurales, donde la educación es vista como una fuerza transformadora y no meramente reproductora (Powell, 2021).

La EMTP debe responder así a los cambios productivos, políticos y sociales desde el desarrollo de capacidades clave y recursos adecuados (Traslaviña et al., 2017), así como mediante una gobernanza coordinada donde constantemente se evalúe su pertinencia y sostenibilidad (Lincovil et al., 2019). En este marco, los equipos profesionales de nivel intermedio, como los SLEPs, son fundamentales para promover cambios sistémicos, fortalecer la educación y reducir desigualdades en la EMTP (Tournier et al., 2023; Hargreaves, 2023).

Estas mejoras responden a desafíos educativos crecientes y cada vez más complejos que demandan soluciones innovadoras. Según Azorín (2020), tras la pandemia y los recientes cambios socioeconómicos, las escuelas requieren aún más que antes, trabajar en red. Esto las desafía a integrarse con su entorno y en una lógica de trayectoria educativa, donde todos los niveles educativos se articulan con propósitos de justicia social y donde el nivel intermedio puede jugar un rol clave en la promoción de redes que permitan reducir el aislamiento para resolver problemáticas comunes, reduciendo brechas de recursos, capacidades y resultados entre comunidades educativas desiguales, donde aquellas que se encuentran en situación de desventaja pueden ser apoyadas por aquellas que han logrado sostener procesos de mejora continua.

Implicancias para los directivos de la formación profesional

Las problemáticas que afectan a la EMTP en Chile limitan la capacidad de sus equipos directivos para impulsar la mejora continua, reducir desigualdades y favorecer trayectorias educativas positivas. También dificultan el despliegue de redes colaborativas capaces de fortalecer a los centros educativos y a las injusticias educativas estructurales que afectan a sus estudiantes.

Frente a ello, la NEP propone una educación democrática, colaborativa, basada en derechos y orientada a la construcción de capacidades, especialmente pertinente para impulsar la mejora en centros educativos de alta complejidad socioeducativa. En este contexto, junto con enfrentar las dificultades propias de la FP, sus liderazgos se encuentran desafiados por la necesidad de mejorar capacidades y colaborar con otros para promover el aprendizaje institucional. La insuficiente formación y el escaso acompañamiento a los directivos se suman a brechas de calidad que siguen obstaculizando la equidad en la EMTP en Chile (Sevilla y Arévalo, 2020), dificultando el avance de la reforma y su propósito de fortalecer la educación pública.

En contextos de alta vulnerabilidad, el liderazgo es un factor crítico de mejora (MINEDUC, 2025), por lo que sus directivos requieren capacidades para gestionar procesos complejos (Obregón-Reyes y Godoy-Orellana, 2026). El nivel intermedio, así, debiera asegurar que las políticas, procedimientos y recursos sostengan efectivamente los propósitos institucionales y pedagógicos de cada contexto.

Influencia del liderazgo directivo y liderazgos medios en la mejora educativa

El liderazgo directivo influye positivamente en los aprendizajes al incidir en la motivación, las condiciones laborales y el desarrollo de capacidades del profesorado (Leithwood et al., 2020; Robinson, 2019). Su relevancia es aún mayor en centros de alta complejidad socioeducativa, donde la mejora difícilmente puede sostenerse sin una conducción efectiva (Gurr, 2019). Así, su impacto en los aprendizajes se ha comparado con una docencia eficaz (Grissom et al., 2021).

Aunque la investigación se ha concentrado principalmente en directores y directoras, otros liderazgos cumplen también funciones estratégicas con influencia relevante. Se trata de cargos escolares formales con responsabilidades curriculares, pedagógicas, organizacionales o de rendición de cuentas, que supervisan, modelan y orientan, principalmente, procesos asociados a la enseñanza y el aprendizaje (Bush, 2024; Gurr y Nicholas, 2023). En Chile, incluyen jefaturas de Unidad Técnico-Pedagógica, inspectorías generales, jefaturas de formación, producción, carrera o especialidad, coordinaciones técnico-profesionales, orientación, convivencia escolar y otras responsabilidades de ciclo o departamento.

De este modo, la evidencia confirma que el liderazgo escolar constituye un proceso estratégico de influencia sobre la mejora, la práctica pedagógica y los aprendizajes (Leithwood et al., 2020; Robinson, 2019). Sin embargo, la creciente atención a los liderazgos medios aún requiere mayor desarrollo teórico y empírico.

Hasta ahora, estos liderazgos son reconocidos como relevantes en tanto su existencia ha permitido responder a la complejidad de liderar organizaciones educativas, constituyendo un “puente” entre la dirección, el profesorado y otros profesionales de los centros. Estos liderazgos colaboran con sus pares, movilizando procesos pedagógicos y formativos desde la interpretación de decisiones institucionales y desempeñando una función marcadamente relacional, emocional y vinculada al liderazgo distribuido (Lipscombe et al., 2025)

Los liderazgos medios actúan como interfaz entre la dirección y el profesorado, traduciendo e interpretando demandas externas e internas (Bush, 2024). Su rol es especialmente valioso en el desarrollo profesional docente y el aprendizaje del estudiantado cuando promueven colaboración y espacios sistemáticos y situados de reflexión (Chaucono et al., 2022).

Delimitación del problema

Aunque existe abundante literatura sobre liderazgo efectivo, redes y enfoque de capacidades, es menor la evidencia acerca de su contribución a la justicia educativa. Este estudio plantea que la participación activa de los equipos directivos de la EMTP en redes con sentido, promovidas y facilitadas por el nivel intermedio (SLEP), pueden fortalecer capacidades de liderazgo orientadas a la mejora y la justicia educacional, favoreciendo prácticas más colaborativas, coherentes y sensibles a las necesidades de las comunidades escolares.

En consecuencia, la investigación busca aportar evidencia sobre la influencia de las redes del nivel intermedio en el desarrollo de capacidades para la justicia educativa en los equipos directivos de la EMTP. Comprender esta relación resulta necesario para orientar políticas y estrategias de fortalecimiento directivo pertinentes en contextos de alta complejidad socioeducativa.

Método

Se desarrolló un estudio cuantitativo, de diseño transversal y alcance descriptivo-correlacional. Se aplicó un cuestionario a equipos directivos de Liceos de EMTP administrados por los primeros once SLEP en funcionamiento. El instrumento fue previamente validado por juicio experto y prueba piloto y contó con la aprobación del comité de ética correspondiente.

La encuesta se aplicó en línea entre septiembre y diciembre de 2025. La muestra analítica final estuvo compuesta por 155 participantes, incluyendo directores/as, jefaturas técnico-pedagógicas, coordinadores/as técnico profesionales, orientadores/as, encargados/as de convivencia y otros cargos de liderazgo escolar.

El cuestionario se estructuró en seis bloques. El primero examinó la percepción general del funcionamiento de las redes promovidas por el SLEP; el segundo y tercero abordaron, respectivamente, factores que facilitan y obstaculizan el trabajo colaborativo en red; el cuarto indagó las prácticas de quienes facilitan y/o gestionan las redes desde el nivel intermedio; el quinto se centró en el desarrollo de capacidades; y el sexto, en los principios de justicia educacional promovidos por estos profesionales.

Las preguntas cerradas emplearon una escala Likert de cuatro puntos (1 = valor más bajo, 4 = más alto) y una quinta opción para quienes no participaron en redes, considerada dato perdido. También se agregaron preguntas abiertas para complementar los resultados cuantitativos e identificar dimensiones clave del fenómeno.

Para sintetizar la información se construyeron índices compuestos mediante el promedio de ítems conceptualmente relacionados. Su consistencia interna se evaluó mediante el alfa de Cronbach. De acuerdo con la literatura metodológica, valores iguales o superiores a .70 suelen considerarse aceptables, mientras que valores superiores a .90 reflejan una alta consistencia interna (Hair et al., 2019; Taber, 2018).

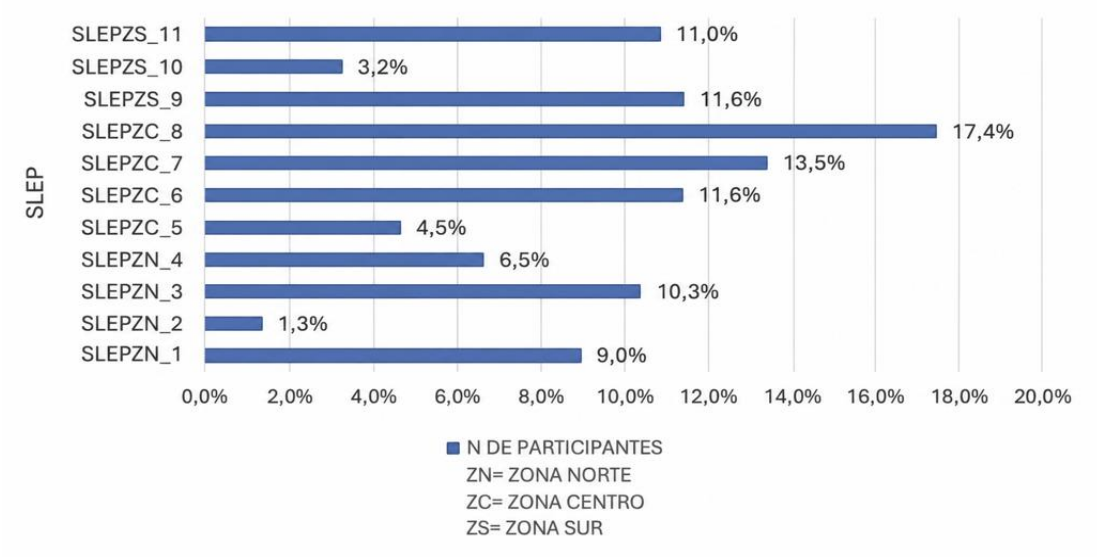
El análisis incluyó estadísticos descriptivos, correlaciones y modelos de regresión lineal. Las correlaciones permitieron estimar la intensidad y dirección de la asociación entre variables: valores cercanos a 0 indican relaciones débiles, mientras que valores cercanos a 1 reflejan relaciones fuertes y positivas. En los modelos de regresión, el coeficiente B representa el cambio esperado en la variable dependiente ante un aumento de una unidad en la variable predictora, manteniendo constantes las demás variables incluidas (Field, 2018; Hair et al., 2019).

Los análisis se realizaron en RStudio utilizando principalmente los paquetes tidyverse (gestión y visualización de datos), psych (análisis psicométrico e índices de consistencia), car (evaluación de supuestos y diagnóstico de colinealidad), lmtest (pruebas sobre modelos lineales, como Breusch-Pagan para heterocedasticidad), broom (organización de resultados) y sandwich (cálculo de errores estándar robustos).

Resultados

Los SLEP a los que pertenecen los equipos directivos participantes fueron codificados según la zona geográfica de Chile que representan, con el fin de resguardar identidad y confidencialidad. Todos los participantes (Ver Gráfico 1) lo hicieron de forma voluntaria, firmando los respectivos consentimientos informados.

Gráfico 1.
Caracterización general de las personas participantes.

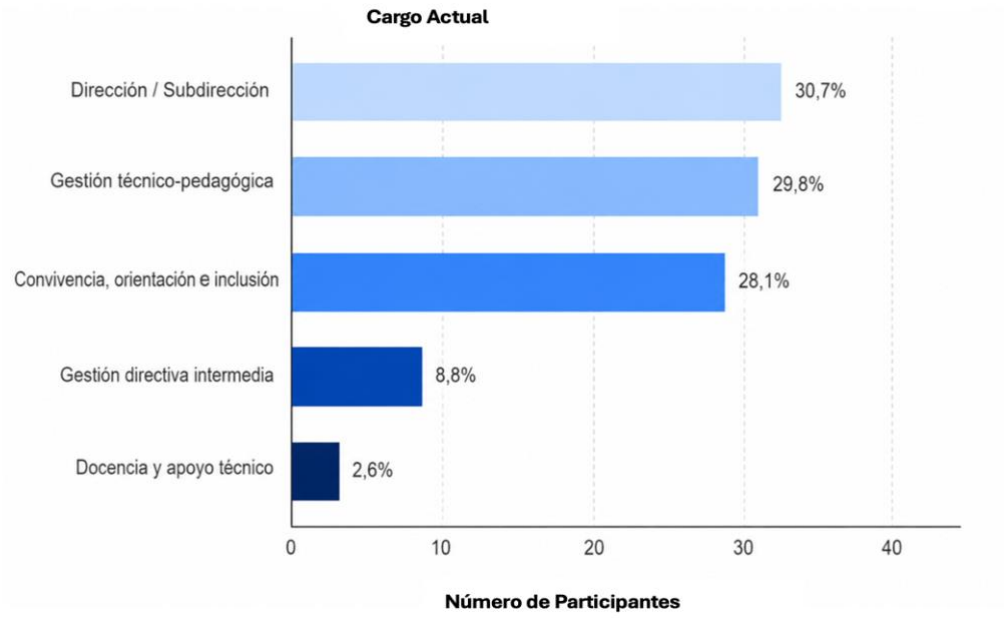


La muestra incluyó 83 hombres (53,5 %) y 72 mujeres (46,5 %), con una leve mayoría masculina sin diferencias significativas. El estudio no analizó sistemáticamente el género, por lo que esta variable se presenta solo de forma descriptiva.

Las edades de los participantes variaron entre 25 y 71 años, con una media de 49, mediana de 48 y desviación estándar de 10,4. La similitud entre media y mediana indica una distribución simétrica centrada cerca de los 50 años y diversidad generacional.

La composición de cargos es variada, aunque predominan los roles directivos y técnico-pedagógicos (Ver Gráfico 2). “Dirección/Subdirección” conforma el 30,7 % (35 personas) y “Gestión técnico-pedagógica” el 29,8 % (34 personas), sumando juntos más de la mitad del total analizado.

Gráfico 2.
Cargos agrupados.



Las funciones de “Convivencia, orientación e inclusión” representan el 28,1 %, la “Gestión directiva intermedia” el 8,8 % y “Docencia y apoyo técnico” el 2,6 %. Se agruparon los cargos por función para simplificar el análisis, evitar categorías poco representativas y facilitar comparaciones.

En consecuencia, los resultados expresan principalmente las percepciones de profesionales que ocupan posiciones estratégicas de conducción, gestión pedagógica, convivencia e inclusión, aunque también incorporan la perspectiva de personal docente y de apoyo técnico.

La mayoría de los participantes obtuvo su cargo por Concurso Público ADP (40,8 %) o designación directa (38,8 %), sumando cerca del 80 %. El 14,3 % (7 personas) son subrogantes.

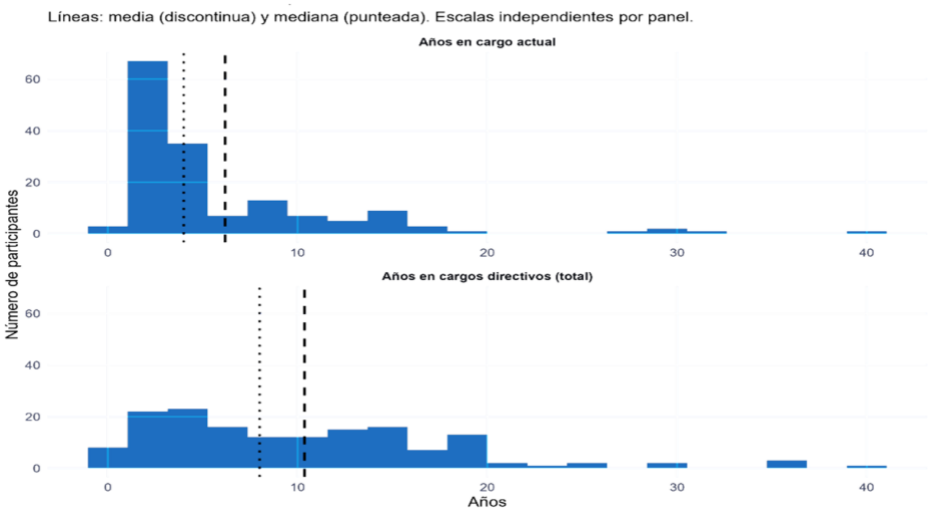
La muestra revela un alto nivel académico: el 51 % tiene posgrado (master/magíster) o grados superiores en gestión y liderazgo educativo, el 42,6 % posee estudios de pregrado, el 5,2 % cuenta con postítulos o diplomados y solo el 1,3 % corresponde a categorías no clasificables. Todos los participantes tienen formación universitaria.

Los estudios de posgrado se concentran principalmente en profesionales de entre 40 y 55 años. Al comparar la formación según género, se observa una distribución muy similar entre hombres (53,0 %) y mujeres (48,6 %), sin diferencias relevantes en el acceso a estudios avanzados.

La formación de posgrado es común en puestos de dirección o subdirección (88,6 %), menos frecuente en gestión técnico-pedagógica (35,3 %) y se distribuye de forma pareja en funciones de convivencia, orientación e inclusión (pregrado 46,9 %, posgrado 43,8 %). Los cargos intermedios y docentes presentan mayor variedad educativa, pero con menor presencia de posgrados.

La experiencia directiva de los participantes varía entre 1 y 41 años, con una media de 6,2 y una mediana de 4 (desviación estándar: 6,35). La mayoría tiene poca o moderada experiencia, aunque algunos casos excepcionales aumentan el promedio (ver Gráfico 3).

Gráfico 3.
Distribución de años de experiencia.



Al considerar la experiencia total en cargos directivos, los valores son más altos: el rango es de 1 a 41 años, la media es 10,4, la mediana 8 y la desviación estándar 7,75. Esto indica que, aunque hay personas con poca experiencia actual, muchas tienen trayectorias largas en funciones directivas anteriores.

Percepción sobre redes de colaboración

Los resultados muestran que las redes son percibidas como efectivas para fortalecer la interacción entre equipos, la identidad territorial y las prácticas educativas.

El 61,9 % percibe el apoyo logístico como bastante o muy presente, mientras que el 30,3 % lo ve poco presente. La vinculación con el sector productivo tiene un 67,1 % de valoración positiva, pero el 29,7 % la considera insuficiente, lo que muestra un desafío para mejorar el impacto de las redes.

La mayoría valora positivamente los factores que facilitan el trabajo en red, especialmente la participación activa (85,8 %), colaboración (84,6 %), metodologías participativas y confianza (80,0 %), liderazgo intermedio (75,4 %) y enfoque en mejora de capacidades y resultados (75,5 %). El intercambio y aprendizaje entre Servicios recibe una valoración más baja (63,8 %), con un 29,0 % que considera que apenas facilita, lo que indica oportunidades de mejora.

Respecto de los factores que dificultan el trabajo en redes, los equipos directivos perciben que aquellos más directamente relacionados con condiciones estructurales son la falta de tiempo por exceso de trabajo, –el obstáculo más crítico (un 34,2 % lo identifica como dificultad alta y un 30,3 % como dificultad moderada)–, seguido del escaso apoyo logístico del SLEP (32,9 % lo percibe como dificultad alta).

Según los encuestados, los profesionales del SLEP destacan en facilitar aprendizajes y trabajo colaborativo (78,1 %), crear redes y manejar la normativa EMTP chilena (77,4 %), desarrollo territorial (74,8 %) y comunidades profesionales de aprendizaje (71,6 %). La sostenibilidad de las redes tiene menor valoración positiva (65,9 %), y el 30,3 % considera que está poco presente. La vinculación con el sector productivo es el área más débil: solo el 60,6 % la valora positivamente y el 36,2 % la percibe como escasa o poco presente.

En cuanto a competencias, los profesionales del SLEP destacan en generación de confianza (75,5 %), promoción de participación (80,0 %) y diálogo democrático (76,1 %). Sin embargo, la resolución de problemas (64,6 %), gestión equitativa de recursos (65,8 %) y decisiones justas (69,7 %) siguen siendo áreas para fortalecer. Hay claros avances en lo relacional y participativo, pero se requiere consolidar competencias de gestión y resolución en contextos complejos.

Los resultados muestran que las prácticas más consolidadas son la definición de objetivos comunes (73,5 %), la aplicación de aprendizajes en los liceos (70,3 %) y la promoción del liderazgo distribuido e inclusivo (71,6 %). En cambio, la entrega de recursos (55,5 %) y la formación en equidad (62,0 %) presentan mayores desafíos. Esto indica avances en colaboración y equidad, pero aún se requiere más apoyo estructural.

Los valores principales en el trabajo en red son no discriminación (90 %), mejora educativa (85 %), respeto por los derechos humanos (84 %) y valoración de la diversidad (89 %), todos considerados altamente presentes. También destacan la accesibilidad universal (86 %), equidad (83 %) y participación democrática (86 %).

Estos resultados sugieren que las redes se sustentan en un marco ético robusto, orientado a la inclusión, la justicia y la participación, lo que fortalece su legitimidad y potencial de impacto en la educación técnico-profesional.

Respecto del desarrollo de capacidades, los resultados muestran que el trabajo en red del SLEP ha fortalecido principalmente el liderazgo en prácticas inclusivas (77,4 %) y participación comunitaria (74,8 %), según las respuestas “bastante presente” y “muy presente”. En contraste, la justicia educacional (70,3 %) y la equidad en la distribución de recursos (65,1 %) aún presentan retos. El liderazgo en red prioriza la inclusión y participación, pero necesita fortalecer la justicia y equidad para lograr legitimidad y sostenibilidad.

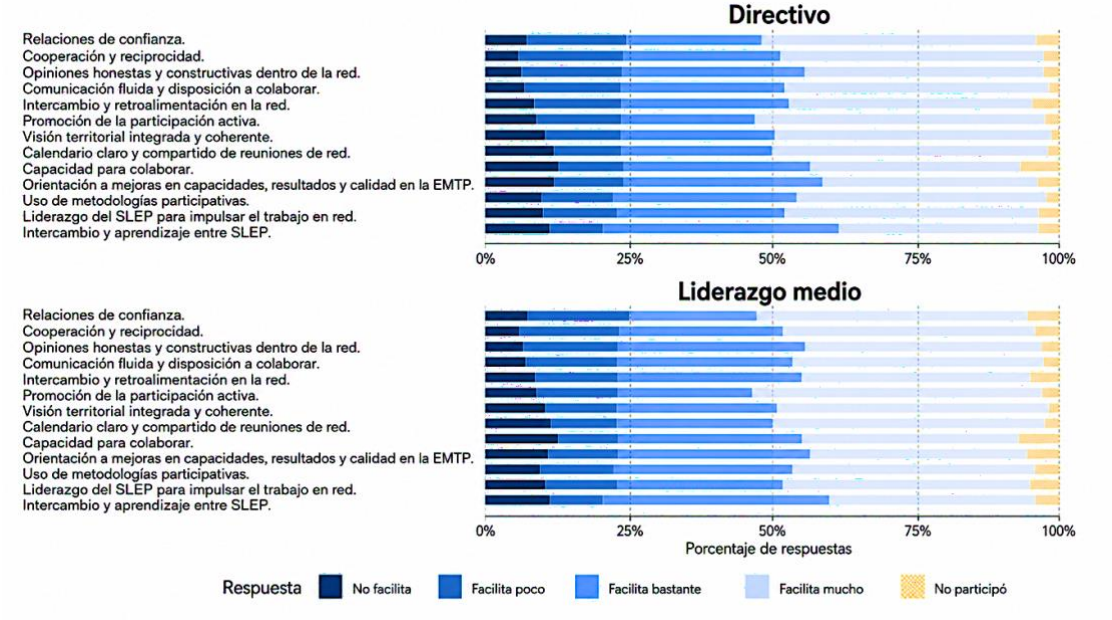
Finalmente, en cuanto a la contribución a la justicia educacional desde la acción del nivel intermedio, los resultados muestran que los principales aportes de los profesionales del SLEP son la inclusión y valoración de la diversidad (93,9 %), la participación en decisiones (88,0 %) y el intercambio de experiencias entre equipos directivos (87,3 %).

En cambio, aunque la equidad en el acceso a apoyos y recursos tiene una alta valoración (86,4%), también concentra el mayor desacuerdo (12,2%). Esto indica que las redes favorecen la cohesión y justicia en los liceos EMTP, pero aún es necesario mejorar la distribución equitativa de apoyos para lograr un impacto completo.

Directivos y Liderazgos medios

Una serie de hallazgos interesantes emergen al analizar comparativamente convergencias y divergencias entre directivos y liderazgos medios, en cuanto a sus percepciones sobre las redes y las respuestas del cuestionario (Ver Gráfico 4).

Gráfico 4.
Percepciones de directivos y liderazgos medios acerca de los aspectos facilitados por las redes.



Al analizar las proporciones de respuestas en cuánto a la “no participación” y las categorías de “no facilita” y “facilita poco”, se observa que los directivos aparecen con porcentajes relativamente bajos en casi todos los factores facilitadores. Las respuestas desfavorables alcanzan aproximadamente un 11 % en relaciones de confianza, un 9% en la cooperación y reciprocidad y un 3 % en las opiniones honestas y constructivas

dentro de la red. Además, en varios factores no se registran respuestas de “no participó”; cuando estas aparecen, se observa que, se mantienen generalmente entre el 3% y 7%. Esto sugiere que pocos directivos declaran no participar o valoran de manera abiertamente negativa la contribución de estos mecanismos. Esto sugiere que los directivos tienden a validar el rol de las redes o, al menos, no manifiestan cuestionamientos explícitos. La ausencia de registros en varios ítems refuerza esta idea, porque significa que ninguno de ellos reportó falta de participación o percepción negativa en esos ámbitos.

Los liderazgos medios, en cambio, muestran porcentajes más altos y distribuidos en una mayor cantidad de factores. Esto indica que un número mayor de liderazgos medios perciben limitaciones o directamente no participan en las redes.

Al agrupar las categorías “no facilita” y “facilita poco”, estas representan aproximadamente un 19% en las relaciones de confianza, un 16 % en la cooperación y reciprocidad, un 15 % en la expresión de opiniones honestas y constructivas, y cerca de un 30 % en el intercambio y aprendizaje entre SLEP. A ello se añade una proporción de “no participo” –que puede comprenderse como situada–, asciende aproximadamente al 5 % en el intercambio y aprendizaje entre SLEP. Esto indica que una mayor proporción de liderazgos medios percibe limitaciones en algunos mecanismos de colaboración o declara no haber participado en ellos.

Su mirada parece así, más crítica y heterogénea, particularmente en ámbitos como el intercambio y aprendizaje entre SLEP, metodologías participativas y confianza.

En efecto, la suma de las respuestas favorables y la no participación (reúnen aproximadamente un 35%), así como un 22% en las relaciones de confianza y un 24% en el liderazgo ejercido por el SLEP para impulsar el trabajo en red.

Efectivamente, desde su posición y experiencia, los liderazgos medios, parecen experimentar con más nitidez las tensiones y carencias de las redes, lo que se manifiesta en una evaluación más exigente de su aporte. Sin embargo, esta tendencia no es uniforme en el uso de metodologías participativas, donde los directivos presentan una proporción desfavorable cercana al 21 % frente a aproximadamente el 15 % de los liderazgos medios.

La excepción se encuentra en la orientación a mejoras en las capacidades, los resultados y la calidad de la EMTP, donde los directivos exhiben un porcentaje más alto de ausencia que los liderazgos medios –aproximadamente un 7 % en no participación los primeros, versus alrededor de 3 %, los segundos–. Asimismo, si se consideran conjuntamente las respuestas “no facilita” y “facilita poco”, los directivos alcanzan aproximadamente un 14% mientras que los liderazgos medios se sitúan en torno al 23 %.

Esto posibilita distinguir dos fenómenos: los directivos registran una mayor ausencia de participación en este ámbito en específico, pero los liderazgos medios que sí responden manifiestan una valoración más crítica de su capacidad facilitadora. Por lo tanto, los directivos parecen presentar una mayor desvinculación o ausencia de experiencia en este factor en concreto.

Los datos muestran una brecha de percepción no lineal: los directivos tienden a evaluar más positivamente varios factores, mientras que los liderazgos medios expresan más reservas, especialmente sobre confianza, SLEP y el intercambio de aprendizajes. Sin

embargo, en metodologías participativas, la tendencia se invierte, lo que sugiere analizar cada ítem por separado sin reducirlo a una dicotomía.

Las diferencias halladas reflejan perspectivas distintas: la estratégica de quienes dirigen los centros educativos y la práctica de quienes implementan procesos y median entre dirección y profesorado. Analizar desde el liderazgo medio, cercano a la operación diaria, puede revelar limitaciones en la colaboración. No obstante, esta es solo una posible interpretación; el estudio, al ser explicativo y descriptivo, no identifica de manera concluyente las causas de las percepciones.

Discusión

Los resultados muestran que las redes implementadas por los SLEP son percibidas por los equipos directivos como una estrategia de trabajo colaborativo cuyo propósito trasciende la coordinación administrativa y los fines informativos. Esto marca una diferencia con relación a las redes construidas previo a la reforma, caracterizadas por una menor estructuración y orientación al desarrollo profesional (Obregón-Reyes y Godoy-Orellana, 2026).

Esta percepción coincide con la evolución descrita en la literatura internacional sobre liderazgo del nivel intermedio (Childress et al., 2020; Tournier et al., 2023, 2025; UNICEF INNOCENTI, 2026). A nivel meso, según Hargreaves (2023), las redes constituyen un mecanismo para promover la mejora sistémica y el aprendizaje profesional más que un fin en sí mismo. En este sentido, los hallazgos sugieren que esta estrategia impulsada por la NEP comienza a materializar un tránsito desde formas tradicionales de coordinación administrativa hacia espacios de aprendizaje colaborativo, desarrollo profesional y articulación territorial.

Los SLEP comienzan así a desempeñar un papel articulador entre actores, establecimientos, territorios, políticas públicas y procesos de aprendizaje profesional. Las redes no aparecen únicamente como una estrategia organizacional, sino como una infraestructura relacional que sostiene interacciones continuas entre centros educativos, fortaleciendo la confianza, la circulación de experiencias y conocimientos y, por ende, el aprendizaje colectivo. Esta interpretación reafirma que las capacidades organizacionales que hacen posible el aprendizaje conjunto no dependen de atributos exclusivamente individuales, sino también de las relaciones y condiciones que permiten movilizarlas (Cuéllar et al., 2024).

En este sentido, el nivel intermedio puede comprenderse como un *broker* institucional (Burt, 2005; Comet, 2007): un agente que vincula espacios organizacionales del sistema escolar previamente conectados, facilitando - mediante diversas estrategias de apoyo técnico y pedagógico- la circulación de conocimiento, la coordinación de recursos y la generación de capacidades colectivas.

Por otra parte. la relación más directa del nivel intermedio se establece, precisamente, con quienes dirigen los centros educativos, lo que puede contribuir a explicar la criticidad de los líderes medios, que declaran mayor distancia, así como percepciones más críticas hacia la estrategia de redes. Esto dialoga con resultados de estudios que advierten que tanto las políticas públicas como la investigación se han concentrado en directoras y directores, relegando a otros actores relevantes para la mejora escolar (Tintoré, 2023). De esta manera, los resultados sugieren la necesidad de incorporar más sistemática y formalmente a los liderazgos medios en las redes promovidas por los SLEP, lo cual permitiría ampliar el desarrollo de capacidades, fortalecer el liderazgo distribuido y evitar que la colaboración territorial siga concentrándose en quienes ocupan

las posiciones directivas superiores –directores/as, jefes/as de UTP, inspectores/as, por ejemplo–.

La influencia del liderazgo de nivel intermedio sobre la justicia educativa no depende exclusivamente de decisiones, condiciones estructurales o de mecanismos de acompañamiento. Requiere también de condiciones relacionales que favorezcan la confianza, la colaboración y el aprendizaje profesional entre los equipos directivos y, progresivamente, entre los demás actores de la comunidad educativa. En este proceso, la participación de los liderazgos medios debe adquirir mayor centralidad.

Desde esta perspectiva, las redes constituyen la infraestructura relacional mediante la cual el liderazgo del nivel intermedio moviliza capacidades orientadas a prácticas más justas. Esta comprensión amplía la visión tradicional sobre el rol de los niveles intermedios y coincide con la investigación internacional, que desplaza el énfasis desde funciones administrativas hacia procesos de articulación, intermediación, construcción de sentidos compartidos y desarrollo de capacidades colectivas (Childress et al., 2020; Hargreaves, 2023; Tournier et al., 2023, 2025; UNICEF INNOCENTI, 2026).

No obstante, resulta necesario distinguir entre las redes como infraestructuras relacionales y quienes desempeñan la función de intermediación. Los SLEP y sus profesionales pueden actuar como *brokers* institucionales, mientras que las redes constituyen los espacios relacionales que hacen posible la conexión, la circulación de conocimiento y la colaboración entre actores.

Las problemáticas que afectan la calidad de la EMTP y limitan la capacidad de sus liderazgos para impulsar la mejora y enfrentar injusticias estructurales deben constituir un foco explícito de las redes. Esto resulta especialmente relevante ante las desigualdades que afectan las trayectorias educativas, formativas y laborales de sus estudiantes.

La comparación entre directivos y liderazgos medios muestra convergencias y divergencias en la valoración de los factores que facilitan el trabajo en red. Ambos grupos reconocen la presencia de condiciones favorables asociadas con la confianza, la colaboración, la comunicación y el intercambio profesional, en concordancia con la valoración positiva observada en la muestra general.

Sin embargo, los directivos presentan menos respuestas vinculadas con la no participación o la baja contribución de las redes, lo que expresa una visión generalmente más favorable o menos crítica sobre el funcionamiento de las redes. Los liderazgos medios, en cambio, muestran respuestas negativas más frecuentes y distribuidas en un mayor número de factores, especialmente en ámbitos relacionados con el intercambio de aprendizajes, las metodologías participativas y la confianza.

Estas diferencias, sugieren una brecha entre la valoración estratégica en las redes y la experiencia práctica de su implementación, dado que, quienes ocupan posiciones de liderazgo medio parecen percibir con mayor nitidez las limitaciones que afectan su funcionamiento cotidiano. No obstante, esta tendencia no es uniforme.

Una excepción se observa en la orientación de las redes hacia la mejora de la formación técnica. Al respecto, los directivos presentan una mayor proporción de respuestas de no participación que los liderazgos medios, mientras que estos últimos muestran una valoración relativamente más crítica respecto de su capacidad facilitadora. Este patrón sugiere que las diferencias entre ambos grupos no responden a una lógica uniforme, sino que varían según el aspecto específico del trabajo en red que sea analizado.

La EMTP en Chile agrega, además, una complejidad particular. Su vinculación con diferentes sectores productivos obliga a sus directivos a responder simultáneamente a demandas pedagógicas, institucionales, territoriales y productivas, ampliándose las exigencias habituales que enfrentan otros equipos de liderazgo. Esta responsabilidad no solo recae en directoras y directores, sino también en los liderazgos medios.

Por ello, las redes deberían fortalecer al equipo de liderazgo en su conjunto, evitando privilegiar ciertos cargos sobre otros. Incorporar formalmente a los liderazgos medios permitiría ampliar la distribución de capacidades, mejorar la traducción de los aprendizajes hacia las prácticas escolares y responder con mayor pertinencia a los desafíos específicos de la formación técnico-profesional.

En síntesis, los hallazgos muestran que la percepción de las redes varía según la posición organizacional desde la cual se las experimenta. Aunque la NEP ha avanzado en instalar una lógica más colaborativa y territorial, persisten tensiones entre el propósito estratégico de las redes, las condiciones para su implementación y la participación efectiva de los distintos liderazgos escolares.

Referencias

Arellano, M., & Donoso, G. (2020). Formación técnico profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y el desarrollo del país. En M. T. Corvera & G. Muñoz (Eds.), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno (pp. 337–359). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? Journal of Professional Capital and Community, 5(3–4), 381–390. https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019

Burt, RS (2005). Brokerage and closure: An introduction to social capital. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199249145.001.0001

Bush, T. (2024). Middle leadership and school improvement: Interpreting external and internal mandates. Educational Management Administration & Leadership, 52(3), 517–519. https://doi.org/10.1177/17411432241236577

Chaucono Catrinao, JC, Mellado Hernández, ME, ..., & Aravena Kenigs, O. A. (2022). Persona líder intermedia: Influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. Revista Educación, 46(2), 493–510. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655

Childress, D., Chimier, C., ..., & Tournier, B. (2020). Change agents: Emerging evidence on instructional leadership at the middle tier. Education Development Trust; Education Commission; UNESCO.

Comet, C. (2007). R. S. Burt: Brokerage and closure: An introduction to social capital. European Sociological Review, 23(5), 666–667. https://doi.org/10.1093/esr/jcm030

Cuéllar, C., Horn, A., Gonzalez, Á., & Queupil, J. P. (2024). Winds of change? Understandings about capacity-building among actors in the public education system in Chile. Professional Development in Education, 51(1), 119–134. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2441836

Gairín, J., Galdames, M., & López, S. (2024). Las redes de directivos para la mejora. En J. Gairín (Ed.), Dirección y liderazgo de los centros educativos: Naturaleza, desarrollo y práctica profesional (pp. 189–210). Narcea.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. The Wallace Foundation.

Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas (pp. 19–53). Ediciones Universidad Diego Portales.

Gurr, D., & Nicholas, D. (2023). Teacher and middle leadership: Resolving conceptual confusion to advance the knowledge base of teacher leadership. Asia Pacific Journal of Educators and Education, 38(2), 5–22. https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.2

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). Multivariate data analysis (8th ed.). Cengage.

Hargreaves, A. (2023). Leadership from the middle: The beating heart of educational transformation. Routledge.

Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. Leadership and Policy in Schools, 15(2), 117–140.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. School Leadership & Management, 40(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Lincovil, C. (2023). Los desafíos de una EMTP para el desarrollo humano sostenible. En Grupo Educar & Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED) (Ed.), Educación media técnico profesional en Chile: Desafío TP (pp. 15–53). CILED UDD; Grupo Educar.

Lincovil, C., Donoso, G., & Herrera, M. (2019). Gobernanza de la formación técnico profesional en Chile: Hacia un modelo coordinado y orientado a resultados. En L. Sepúlveda & M. J. Valdebenito (Eds.), Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos?: Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo (pp. 149–174). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Lipscombe, K., Harris, J., Tindall- Ford, S., & Groth, S. (2025). School middle leadership: A systematic review revisited 2020–2024. Educational Management Administration & Leadership, 0(0). https://doi.org/10.1177/17411432251362970

McGrath, S., Powell, L., Alla-Mensah, J., Hilal, R., & Suart, R. (2020). New VET theories for new times: The critical capabilities approach to vocational education and training and its potential for theorising a transformed and transformational VET. Journal of Vocational Education & Training, 74(4), 575–596. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1786440

MINEDUC-UNESCO. (2018). Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional. Ministerio de Educación de Chile; UNESCO.

MINEDUC. (2025). Estrategia nacional de educación y formación técnico profesional 2025–2030: Actualización 2025. Ministerio de Educación de Chile.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.

Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Paidós.

Obregón-Reyes, J. (2025). Liderazgo para la justicia educacional: Del paradigma a la acción. Editorial Letrame.

Obregón-Reyes, J. L., & Godoy-Orellana, C. A. (2026). Networked middle-tier leadership for educational justice in vocational-technical education. International Journal of Educational Leadership and Management, 1–24. https://doi.org/10.17583/ijelm.17582

Obregón, J. (2024). Liderazgo del nivel intermedio en red y desarrollo de capacidades de equipos directivos: El caso de Chile. En B. Berral Ortiz, J. A. Martínez Domingo, C. R. Fernández Díaz, & J. J. Victoria Maldonado (Eds.), Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística (pp. 1753–1767). Dykinson.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). Education at a glance 2023: Country note - Chile. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Powell, L. (2021). Planning for freedom: From human capital to human capabilities. Journal of Education, (84), 85–105. https://doi.org/10.17159/2520-9868/i84a05

Rincón-Gallardo, S. (2019). Liberating learning: Educational change as social movement. Routledge; Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781351032100

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. Revista Eletrônica de Educação, 13(1), 123–145. https://doi.org/10.14244/198271993068

Romero Jeldres, M. (2023). Educación técnico profesional: Debates y desafíos pendientes. Revista Electrónica Diálogos Educativos (REDE), 20(38–39), 1–3.

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. https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15320.015

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. Research in Science Education, 48(6), 1273–1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Tikly, L. P. (2013). Reconceptualising TVET and development: A human capability and social justice approach. En UNESCO, World Report on TVET online resources. UNESCO-UNEVOC.

Tintoré, M., López-Meseguer, R., Ardura, D., & Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. Aula Abierta, 52(1), 33–42. https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-42

Tournier, B., Chimier, C., & Jones, C. (Ed.). (2023). Leading teaching and learning together: The role of the middle tier. Education Development Trust; UNESCO International Institute for Educational Planning. https://doi.org/10.54675/WBUO9725

Tournier, B, Godwin, K, Cameron, E, & Lugaz, C. (2025). Leveraging the potential of the middle tier to improve education outcomes: The role of a capacity assessment framework. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Traslaviña, P., Olguín, J. C., Arévalo, V., & Galleguillos, A. (2017). Estudio para el fortalecimiento de la formación técnica en la región de Atacama. Centro de Innovación en Educación; Fundación Chile.

UNICEF Innocenti. (2026). Bridging data and decision-making in education: Exploring the role of the middle tier in low- and middle-income countries (Data Must Speak). UNICEF Office of Research - Innocenti.

Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa: Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEC; UNICEF; Embajada de Finlandia.