

El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos

The Local Administrator as a Change Agent: The Role of Technical Coordinators in Supporting Chilean Municipal Schools

¹Álvaro González, ²Micaela González y ³Sergio Galdames

¹UCL Institute of Education, Reino Unido

²Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

³Escuela de Ingeniería Comercial, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

La investigación internacional sobre reforma y cambio educativo ha puesto de manifiesto la importancia del nivel intermedio como una fuente de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares. Sin embargo, este énfasis no se ha replicado en el contexto del sistema escolar chileno, a pesar de que la normativa vigente establece que el sostenedor educacional debe ejercer un rol importante en la política de mejoramiento escolar. Considerando lo anterior, este artículo reporta un estudio que buscó conocer las prácticas de un equipo de profesionales, los coordinadores técnicos, pertenecientes a una corporación municipal de una comuna urbana de la zona central de Chile. A través de observaciones en terreno y un cuestionario, se identifican seis dimensiones de prácticas desarrolladas por los coordinadores técnicos en el trabajo con los establecimientos educativos. A partir de los resultados, se discuten las claves del trabajo de los coordinadores técnicos, que es frecuente, focalizado y personalizado. Finalmente, se propone considerar en futuras investigaciones la evaluación del impacto de las seis dimensiones de prácticas identificadas en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, y se sugieren otras líneas de investigación para profundizar en el estudio del nivel intermedio en el sistema escolar chileno.

Palabras clave: sostenedores, cambio educativo, apoyo a escuelas, mejoramiento escolar

Correspondencia a:

Álvaro González

UCL Institute of Education, Reino Unido

Departamento de Currículum, Pedagogía y Evaluación. UCL Institute of Education.

20 Bedford Way, London WC1H 0AL, UK

Correo electrónico: agonzalez01@ioe.ac.uk

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.5

Abstract

International research on educational reform and change has stressed the relevance of the intermediate level of the educational system as a source of support for the improvement of teaching and learning in schools. However, this emphasis has not been replicated in the context of the Chilean school system, although current legislation require that *sostenedores*, or local administrators, must play an important role in school improvement policy. Considering the above, this article reports a study that aimed to learn about the practices of a team of professionals, called technical coordinators, working for a Municipal Corporation of an urban district in central Chile. Through field observations and a questionnaire, six dimensions of practice developed by technical coordinators were identified. From these results, the key elements of technical coordinators' work, which is frequent, focused and personalized, are discussed. Finally, it is proposed that future research be considered to assess the impact of the six dimensions of practice identified in the improvement of teaching and learning, and other lines of research are suggested for further study of the intermediate level in the Chilean school system.

Keywords: local administrators, educational change, school support, school improvement

Desde inicios de la década de los ochenta, cuando se puso en marcha un amplio proceso de descentralización de los servicios públicos, incluida la educación escolar, los liceos y escuelas públicas de Chile pasaron a ser administrados por sostenedores, municipales o privados, que reciben financiamiento del Estado a través de una subvención, o *voucher*, por cada alumno que asiste al establecimiento (Gauri, 1998; Nuñez, 1984; Raczynski y Muñoz, 2007). A pesar de esta descentralización administrativa y financiera, las orientaciones técnicas y pedagógicas para los establecimientos educacionales siguieron en manos del Ministerio de Educación (Mineduc) a través de sus Direcciones Provinciales de Educación (DEPROV). Se ha documentado que esta doble dependencia —por un lado desde el sostenedor con respecto a lo administrativo-financiero y, por otro, desde el Mineduc con respecto a lo técnico-pedagógico— ha significado tensiones en el funcionamiento de las escuelas, principalmente porque dificulta la toma de decisiones y el uso eficiente de recursos, al tiempo que se espera que la escuela responda a los requerimientos de ambos agentes, usualmente contradictorios (OECD, 2004).

Aunque las reformas de la década de los noventa tendieron a pasar por alto el posible rol que podría tener el sostenedor en los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, desde el año 2000 se le posiciona, progresivamente, como un actor relevante en la política educativa chilena respecto de su rol técnico de apoyo a la mejora de los establecimientos a su cargo (Espínola y Silva, 2009). A juicio de algunos autores, el rol del sostenedor se consolida en la Ley 20.370 General de Educación (LGE) y en la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), marcos legales que afianzan su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013). Asimismo, recientemente se ha avanzado en definir su ámbito de corresponsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes en la Ley 20.529 de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC), y en particular con la creación de *estándares indicativos de desempeño* por parte del Mineduc, para ser utilizados en las futuras visitas evaluativas de la Agencia de Calidad de la Educación; no obstante, cabe mencionar que estos estándares no se diseñaron exclusivamente para evaluar el rol del sostenedor. Este nuevo escenario ha tensionado el rol de los sostenedores, particularmente municipales, al responsabilizarlos, junto con sus establecimientos, de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje que ocurre en las aulas.

Actualmente, la investigación internacional sobre el rol y las responsabilidades y prácticas de los niveles intermedios de los sistemas escolares (distritos, autoridades locales, municipios), en relación con la implementación exitosa de reformas y el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, se ha concentrado en países como Canadá, Estados Unidos y el Reino Unido (Anderson, Leithwood, & Strauss, 2010; Honig, 2003; Lee, Seashore Louis, & Anderson, 2012; Leithwood, 2010; Massell & Goertz, 2002; Spillane, 1996; Supovitz, 2008; Togneri & Anderson, 2003; Trujillo, 2013; Umekubo, Chrispeels y Daly, 2013; Woods & Cribb, 2001). En Chile aún es escasa la evidencia que analiza el rol o registra experiencias de sostenedores involucrados en lograr cambios y mejoras en sus establecimientos, y la investigación disponible se ha enfocado, más bien, en el desarrollo de marcos normativos de competencias

y estándares para sostenedores (Espínola y Silva, 2009; Valenzuela, Montecinos, Abufhele, Fernández y Gálvez, 2010) o en la caracterización del funcionamiento de estos respecto de las distintas tareas que establece la normativa vigente (Raczynski y Salinas, 2006, 2008; Román y Carrasco, 2007).

Resulta evidente, entonces, el vacío en la investigación nacional respecto del nivel intermedio en nuestro sistema escolar, y una brecha en la evidencia que permita influir de manera efectiva en las decisiones que se toman en materia de políticas públicas sobre el rol de los sostenedores escolares. Considerando lo anterior, nuestra investigación buscó registrar y analizar una estrategia concreta de apoyo de un sostenedor a sus escuelas y liceos, que fue implementada durante el año 2013 por un equipo de profesionales pertenecientes a una corporación municipal de una comuna urbana de la zona central del país, denominados *coordinadores técnicos*. El rol de los coordinadores técnicos no se encuentra definido en el marco institucional o normativo del sistema escolar chileno, y más bien corresponde a la iniciativa particular de la corporación municipal donde estos profesionales ejercen su labor. Es decir, los coordinadores técnicos son la estrategia que este sostenedor en particular ha definido para cumplir con su tarea de proveer apoyo a sus establecimientos.

Por lo anterior, en el marco de nuestra investigación, nos propusimos como objetivo identificar y caracterizar las prácticas de los miembros de este equipo en los distintos establecimientos a los que prestan apoyo. Para ello, desarrollamos un estudio de métodos combinados —cualitativo y cuantitativo— que nos permitiera, en primer lugar, identificar las prácticas de los coordinadores técnicos, a través del acompañamiento y la observación en terreno, para luego elaborar un cuestionario que nos permitiera establecer la frecuencia con que se desplegaron dichas prácticas en los establecimientos, desde la percepción de directivos y docentes con responsabilidades de liderazgo que conforman el equipo directivo en cada establecimiento.

Como resultado de la investigación, identificamos seis dimensiones de práctica que emergen de la observación en terreno y que reúnen una larga lista de tareas y actividades que estos profesionales realizan. Asimismo, el cuestionario aplicado nos entregó información acerca de cuáles son, a juicio de los equipos directivos encuestados, las dimensiones de prácticas más comúnmente desplegadas en sus escuelas. Estos resultados, si bien reflejan el caso particular del sostenedor estudiado, no dejan de ser ilustrativos para pensar acerca de otros sostenedores con similares características. Es por ello que en este artículo intentaremos discutir algunas ideas clave para acercarnos a una comprensión del rol del sostenedor como un agente de cambio que promueva la mejora escolar, al tiempo que propondremos otras líneas de indagación que permitan profundizar en este tema, dadas las limitaciones de nuestro estudio.

Revisión de literatura

El estudio sobre el rol del nivel intermedio en los sistemas escolares ha crecido en importancia a nivel internacional desde la década de los noventa. Inicialmente, el nivel intermedio fue desestimado como posible agente en la implementación de reformas que llevaran a las escuelas a mejorar el logro de aprendizaje de sus estudiantes; sin embargo, la necesidad de extender estos logros a todo el sistema y asegurar su sustentabilidad en el tiempo llevó a reconsiderar la contribución del nivel intermedio a los esfuerzos de reforma nacional para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a nivel local y, con ello, reactivar el interés por su estudio (Trujillo, 2013), entendiéndose este como agente articulador entre el nivel macropolítico, que abarca el Estado y el Ministerio de Educación, y el micropolítico, que considera los establecimientos educativos (Raczynski y Salinas, 2006; Valdivia y Díaz, 2008). En años recientes, se ha vuelto frecuente encontrar investigaciones que buscan establecer qué características tienen los niveles intermedios efectivos, es decir, aquellos que tienen una influencia en el mejoramiento de la eficacia de sus escuelas para lograr que todos sus estudiantes aprendan (Leithwood, 2010). El mejoramiento de la eficacia escolar está, de este modo, estrechamente relacionado con el interés por investigar el aporte de los niveles intermedios a las iniciativas de reforma en los sistemas escolares.

Marco de mejora de la eficacia escolar e iniciativas de reforma en educación

El mejoramiento de la eficacia a nivel escolar ha sido un desafío permanente desde hace más de cuatro décadas, tanto en términos de investigación como de política educativa. Partiendo de la premisa que las escuelas sí importan y hacen una diferencia para el aprendizaje de los estudiantes (Brookover, 1977;

Edmonds, 1979), este campo de investigación se enfocó paralelamente en dos líneas de investigación: los estudios de efectividad escolar, que buscaron identificar las características clave asociadas a escuelas que demostraban un alto desempeño en cuanto a resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Reynolds et al., 2014; Sammons et al., 1995), y los estudios de mejoramiento escolar, que se enfocaron en indagar en los procesos internos clave que llevan a las escuelas a alcanzar un buen desempeño y sostenerlo en el tiempo (Hopkins et al., 1994; Hopkins et al., 2014). Posteriormente, investigadores de ambas líneas llamaron a vincularlas en vista de la complementariedad de sus métodos de investigación y objetivos (Reynolds & Stoll, 1996; Stoll, 1994; Stoll & Fink, 1996) y a trabajar de forma conjunta en el desarrollo de un marco de investigación exhaustivo bajo el rótulo de mejora de la eficacia escolar (Reezigt & Creemers, 2005). Cabe señalar que dicho marco ha sido particularmente relevante para la investigación en Latinoamérica, donde se han realizado esfuerzos concretos por adaptarlo al contexto local de nuestros sistemas escolares (Arancibia, 1992; Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Murillo, 2003, 2011).

Este marco de investigación ha sido y sigue siendo relevante para impulsar iniciativas de política educativa que buscan mejorar la calidad de la educación, tanto en países desarrollados (Chapman et al., 2012; Harris et al., 2012) como en países en desarrollo (Anderson, 2010; Thomas, Salim, Muñoz-Chereau, & Peng, 2012), y con particular énfasis en contextos desaventajados o vulnerables (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2003; Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004; Potter, Reynolds, & Chapman, 2002; Raczynski y Muñoz, 2005). Esta vinculación entre investigación y política se enmarca en un movimiento de reforma global en educación basado en evidencia del marco de mejora de la eficacia escolar y los principios de la nueva gestión pública (*new public management*), que transfiere lógicas de gestión privadas al trabajo de los profesionales del sector público para incrementar su eficacia, arriesgando consecuencias negativas si ello no se cumple (Louis, 2013; Ranson, 2008; Sisto y Fardella, 2011).

De acuerdo con Pasi Sahlberg (2006), el movimiento de reforma global en educación tiene, entre sus objetivos, incrementar la competitividad económica de un país mejorando la educación con la aplicación de medidas de rendición de cuentas (*accountability*) basada en estándares, particularmente respecto del desempeño de los estudiantes, docentes, escuelas y, más recientemente, de los niveles intermedios de los sistemas escolares. Estas medidas de rendición de cuentas basada en estándares han sido inspiradas por evidencia generada desde el marco de mejora de la eficacia escolar, lo que habría avalado la adopción de estas medidas por parte de oficiales de Gobierno encargados de la política educativa (véase, por ejemplo, el reporte de Barber & Mourshed, 2007 y la crítica de Coffield, 2011 a este).

Esta situación ha sido duramente criticada por un sector de la academia por sus implicancias epistemológicas (Wrigley, 2008), metodológicas (Gorard, 2010), teóricas (Morley & Rasool, 2000) y políticas (Thrupp, 2001). No obstante, las políticas basadas en la rendición de cuentas y la estandarización se han mantenido vigentes en las iniciativas de reforma educativa (Darling-Hammond, 2004), y los efectos de estas se encuentran extensamente documentados por la investigación nacional e internacional (Ball, 2003; Carrasco, 2013; Contreras, Corbalán y Assael, 2012; Diamond & Spillane, 2004; Elacqua, Martínez, Santos y Urbina, 2013; Finnigan et al., 2013; O'Day, 2002; Shirley et al., 2013) con foco preferente en los macro- (Estado, ministerios o departamentos de educación) y microniveles (establecimientos educativos) de los sistemas escolares, aunque algunos analistas han empezado a considerar también el nivel intermedio (distritos y autoridades locales) en sus estudios.

El nivel intermedio y su rol en el cambio y la mejora a nivel escolar

Como señalábamos, la investigación internacional sobre el efecto del movimiento global de reforma en los sistemas educativos ha ido progresivamente tomando en cuenta el rol de los niveles intermedios en sus análisis (Daly, Finnigan, Jordan, Moolenaar, & Che, 2014; Honig, 2003, 2004, 2008; Massell & Goertz, 2002; Supovitz, 2008). Así, Louis (2013) señala que es posible apreciar dos tendencias sobre cómo responden los distritos o autoridades locales en contextos de reforma como el antes descrito: por un lado, se impone una postura de empezar desde cero, o *fresh start*, respecto de escuelas que no cumplen con los estándares, las que son severamente sancionadas (cierre de escuelas o despido de directivos), mientras que, por otro lado, se impone una postura de gestionar el cambio, o *turnaround management*, que busca combinar medidas de rendición de cuentas con apoyo focalizado para el mejoramiento (definición de metas o planes de mejoramiento y apoyo profesional).

De esta manera, y siguiendo la lógica de la investigación sobre centros escolares, el estudio del nivel intermedio del sistema escolar ha indagado en los factores o características efectivas de los distritos o autoridades locales que impulsan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, y la transferencia e implementación de políticas nacionales o estatales (Trujillo, 2013). Estos estudios han puesto énfasis en factores técnico-racionales asociados al marco de mejora de la eficacia escolar para afirmar que los niveles intermedios, al igual que los centros escolares, también importan (Sheppard, Brown, & Dibbon, 2009; Spillane, 1996). No obstante, su impacto en el mejoramiento escolar no está ajeno a las condiciones particulares de los sistemas educativos en las que se insertan, lo que Louis y van Velzen (2012) han denominado *culturas políticas*, en relación a cómo se organiza el sistema y se implementa la política educativa en un determinado contexto. Así, la estructura descentralizada del sistema educativo chileno implicaría desafíos específicos para desplegar el potencial del nivel intermedio, en este caso el sostenedor educacional, como agente de cambio educativo.

El nivel intermedio en Chile: sostenedores educacionales

En este estudio, nos abocamos a investigar empíricamente en qué consiste y cómo se desarrolla el rol de apoyo técnico de los sostenedores a sus establecimientos, observando el caso específico de los coordinadores técnicos de una corporación municipal. Sin embargo, la naturaleza particular de la figura del sostenedor educacional en el sistema escolar chileno hace necesario hacer una breve revisión de las funciones ligadas a administrar y apoyar un establecimiento en el sistema de educación pública.

Cabe señalar que la lógica detrás de este proceso de descentralización de la educación pública en Chile buscó, en principio, generar una mayor eficiencia económica del Estado al introducir elementos de mercado, subsidiariedad y privatización, y profundizar la democratización en la toma de decisiones por medio de la descentralización territorial (Larrañaga, 1995). Una vez completado el proceso de descentralización administrativa y financiera del sistema escolar chileno en 1986, los establecimientos en Chile pasaron a depender de alguno de los siguientes cuatro tipos de sostenedores (OECD, 2004):

1. Municipales. Funcionan a través de dos posibles estructuras: Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM), que forman parte de la estructura interna del municipio, o corporaciones municipales, que funcionan fuera de la estructura municipal pero son presididas por el alcalde la comuna.
2. Privados subvencionados. Instituciones o personas naturales, con o sin fines de lucro, que reciben la subvención estatal al igual que los sostenedores municipales, pero están facultados para cobrar un monto adicional a los padres.
3. Privados no subvencionados. Instituciones o personas naturales, con o sin fines de lucro, que reciben financiamiento del pago de matrícula por parte de los padres.
4. Corporaciones de administración delegada. Instituciones del sector productivo específicamente designadas para administrar liceos técnicos y que reciben financiamiento estatal distinto de la subvención por asistencia media.

Respecto de los principios detrás del proceso de descentralización de la educación en Chile, diversos estudios han ofrecido miradas contradictorias. En un primer momento, se cuestionaron sus resultados en términos de mejorar la eficiencia económica o de avanzar hacia una mayor democratización (Espinoza y González, 1993; Latorre, Núñez, González y Hevia, 1991) y, posteriormente, se cuestionó su impacto en los niveles de eficacia financiera y calidad de la educación (Rounds, 1997; Winkler & Rounds, 1996). No obstante, el sistema escolar chileno ha mantenido su estructura descentralizada, donde los municipios y sostenedores privados subvencionados proveen educación pública a la gran mayoría de las familias del país. Dado que nuestra investigación trata sobre el rol del sostenedor municipal, entregaremos algunos detalles respecto de las funciones que estos deben cumplir para contextualizar el rol de los coordinadores técnicos en quienes enfocamos nuestro estudio.

Desde la década de los noventa y hasta mediados de los años 2000, la normativa sobre sostenedores municipales indicaba que debían desempeñar funciones administrativas (gestión de recursos humanos y financiera, principalmente) respecto de sus establecimientos, quedando al margen de los aspectos técnico-pedagógicos que eran responsabilidad de las DEPROV y, por ende, de la implementación de programas de apoyo a sus establecimientos (Espínola y Silva, 2009). Sin embargo, diversas iniciativas de política

fueron acercando al sostenedor al ámbito técnico-pedagógico y de apoyo a los establecimientos, las que se consolidaron con la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP, 20.248) en 2008, que establece explícitamente la responsabilidad de los sostenedores por el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, y de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (20.501) en 2011, que refuerza el rol de apoyo técnico y pedagógico del sostenedor con requerimientos más exigentes a quienes ejerzan esta función (Raczynski et al., 2013; Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010).

Así, en el marco normativo e institucional actual del sistema escolar chileno definido por las leyes SEP, LGE y SAC, los sostenedores ocupan una posición intermedia entre el macro- y el micronivel del sistema escolar (Espínola y Silva, 2009; Valenzuela, et al., 2010). El macronivel es ocupado por distintos actores (Mineduc, Consejo Nacional de Educación, Superintendencia de Educación Escolar y Agencia de Calidad de la Educación) que definen, sancionan y supervisan las políticas y normativas que rigen sobre el sistema escolar. Mientras, el micronivel es ocupado por los establecimientos educacionales, que implementan las políticas definidas por el macronivel y son evaluados en su desempeño. Los sostenedores se ubican entre estos dos niveles, por una parte respondiendo a los requerimientos administrativos del macronivel (normativa) y, por otra, velando por el buen desempeño de sus establecimientos de acuerdo con los estándares nacionales (política).

De este modo, los sostenedores tienen responsabilidades administrativo-financieras y técnico-pedagógicas frente a sus establecimientos, la Superintendencia, la Agencia de Calidad y el Mineduc. Entre ellas podemos mencionar: suscribir convenios de desempeño con el Mineduc (Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia); gestionar, asignar y rendir recursos de la SEP; apoyar el proceso de diseño e implementación de planes de mejoramiento de sus establecimientos; tomar decisiones sobre la contratación de Asistencia Técnica Educativa (ATE) o solicitar apoyo técnico al Mineduc; establecer sistemas de monitoreo y evaluación; colaborar con las visitas de inspección de la Superintendencia y de orientación de la Agencia de Calidad; y generar y usar información para retroalimentar el desempeño de los establecimientos, entre otras.

Resulta interesante notar que este marco normativo e institucional, a pesar de que identifica tareas o acciones como las que hemos listado, no establece explícitamente un conjunto de prácticas propias y específicas para los sostenedores en Chile; más aun, al momento de escribir este artículo, Chile cuenta recientemente con un conjunto de estándares indicativos de desempeño, de carácter no obligatorio, creados por el Mineduc para que la Agencia de Calidad evalúe el desempeño de sostenedores y establecimientos educativos cuando inicie su régimen de visitas de orientación. Sin embargo, la Ley SAC determina que el objeto de esta evaluación del desempeño es fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educativos (Ley 20.529, art. 12), sin explicitar cómo estos estándares se vinculan con el rol del sostenedor.

Por otro lado, han existido intentos de abordar este tema y se han levantado propuestas de componentes o dimensiones a ser consideradas para delimitar el rol de los sostenedores, pero lamentablemente estas no han tenido una amplia circulación ni continuidad. Una de las propuestas más recientes es la que realizaron Valenzuela y su equipo (2010) del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) por encargo del Mineduc. En ella se recogen propuestas anteriores de organismos de Gobierno o requeridas por estos a centros de estudios y universidades, para proponer cinco áreas específicas de responsabilidades de los sostenedores públicos, cada una con un número variable de componentes. Estas áreas son: *resultados educativos*, con siete componentes que consideran logros de aprendizaje, eficiencia interna y satisfacción de la comunidad, entre otros; *liderazgo institucional y pedagógico*, con tres componentes de misión y visión, planificación estratégica y apoyo al liderazgo interno; *gestión de la enseñanza y evaluación del aprendizaje*, con dos componentes de apoyo técnico y gestión del currículo y enseñanza; *gestión de recursos*, con tres componentes de finanzas, materiales y personas; y *gestión de redes y relaciones para la participación de la comunidad*, con tres componentes de participación, inclusión y convivencia, y gestión de redes. Los autores indican que esta propuesta de estándares es un esfuerzo inicial y que se requiere complementarlo con una instancia de validación que recoja elementos técnicos y sociales del trabajo cotidiano de los sostenedores. No obstante, este trabajo no tuvo la continuidad esperada por los autores en los años posteriores a su elaboración.

Finalmente, otro aspecto relevante es que la investigación disponible sobre el nivel intermedio en Chile indica que muchos sostenedores no tienen suficientes capacidades profesionales, técnicas y de recursos para abordar las tareas que se indican en el marco institucional y normativo, especialmente las asociadas a sus responsabilidades en el ámbito técnico-pedagógico (Espínola y Silva, 2009; Raczynski, 2012). Por

ello, aunque existiese un marco normativo e institucional que fuese más explícito respecto de las áreas de responsabilidad exclusivas del sostenedor, es probable que muchos de ellos se vieran en dificultades para cumplirlas. No obstante, los sostenedores deben desplegar algún tipo de acción para responder a las expectativas del actual marco normativo e institucional, y creemos que es posible que en dichas acciones se encuentren algunas claves para levantar una propuesta de dimensiones de práctica que permita orientar el trabajo de los sostenedores.

Metodología

Nuestra investigación se enfocó en el seguimiento de la estrategia que un sostenedor municipal despliega para cumplir con su rol técnico-pedagógico de monitoreo y apoyo a sus establecimientos, a modo de estudio de caso (Bassey, 1999; Yin, 2003), que resultará ilustrativo de otros similares en el contexto del sistema escolar chileno antes descrito. Para ello, buscamos identificar y describir las prácticas que sus profesionales desplegaban en su trabajo con los equipos directivos, además de la percepción de estos equipos sobre la frecuencia con que se despliegan dichas prácticas.

El seguimiento se realizó en el marco de un programa de formación en asesoramiento educativo que los autores condujimos durante 2013 en la V región, donde participaron doce coordinadores técnicos y el jefe del área de educación de una corporación municipal de la misma región. El programa de formación buscaba aportar conocimientos y habilidades sobre mejoramiento escolar a los coordinadores técnicos para ayudarles en sus tareas de apoyo a los establecimientos educativos que tienen a su cargo, a saber: seguimiento al plan de mejora SEP y apoyo en tareas administrativas solicitadas por la corporación municipal. Para cumplir con estas tareas, los coordinadores técnicos visitan los establecimientos con una frecuencia variable de acuerdo con las necesidades de estos.

Durante la investigación, utilizamos un diseño de métodos mixtos secuencial exploratorio (Teddlie & Tashakkori, 2006) consistente en dos etapas sucesivas: primero cualitativa y luego cuantitativa, concebidas como estudios complementarios. Elegimos este diseño considerando que desconocíamos las características del trabajo de los coordinadores, por lo que necesitábamos información detallada de sus responsabilidades diarias en terreno. También buscábamos recoger información de un espectro amplio, considerando que cada coordinador trabajaba en distintos establecimientos.

El primer estudio, cualitativo, consistió en el acompañamiento en terreno de los coordinadores técnicos de la corporación municipal, instancia en la cual recogimos información sobre sus prácticas en los establecimientos. Se realizó una visita de acompañamiento (McDonald, 2005) a cada coordinador, ajustándose a la agenda de trabajo de cada uno de ellos con sus respectivos establecimientos, con una duración de entre dos a tres horas, dando cuenta de aproximadamente treinta horas de trabajo de campo. El segundo estudio, cuantitativo, consistió en la aplicación de un cuestionario (Ponce, 2012), que buscaba medir qué tan frecuentemente se expresan las prácticas recogidas en el primer estudio. Este cuestionario fue contestado por los directivos y los docentes con responsabilidades de liderazgo, que conforman los equipos directivos de los establecimientos que trabajan con los coordinadores técnicos. A continuación presentamos el detalle de los participantes, los métodos de producción de datos y la estrategia de análisis utilizada en cada estudio.

Estudio 1: acompañamiento a coordinadores técnicos

Para el acompañamiento, utilizamos una técnica de observación no participante, con registro de campo ampliado (Cohen, Manion, & Morrison, 2011), que nos permitió conocer las prácticas de los coordinadores técnicos en el contexto de trabajo en terreno realizado en los establecimientos educativos. Consideramos ciertos criterios para orientar la observación que apuntaban a registrar las acciones que realizaba el coordinador, más que las del equipo de los establecimientos. Además, recogimos datos de contexto (frecuencia de las visitas, objetivos, metodologías, etc.), que fueron validados y profundizados posteriormente con los coordinadores técnicos.

Para analizar la información recogida en esta etapa utilizamos la técnica de análisis categorial (Cáceres, 2003) a través de la cual, a partir de lo observado en estos acompañamientos, se sistematizaron las principales

prácticas que realizaban los coordinadores técnicos en el trabajo directo con los establecimientos. De esta etapa emergieron seis dimensiones de prácticas.

Estudio 2: cuestionario sobre prácticas de coordinadores técnicos

A partir de las seis dimensiones que identificamos en el primer estudio, construimos un cuestionario. Cada una de estas dimensiones tenía asociadas cuatro prácticas que realizan los coordinadores técnicos. Además, incluimos una pregunta referida a la relevancia del trabajo del coordinador en su establecimiento.

Cada coordinador solicitó a las personas con las que trabaja en los establecimientos educativos (directivos y docentes del equipo directivo) que respondiera de manera anónima el cuestionario en una plataforma en línea, indicando la frecuencia con la que el coordinador realiza la acción dentro de un rango de 1 a 10, donde 1 es nunca y 10 es siempre. Recogimos un total de 90 respuestas, que se analizaron con el software SPSS 16.0, con el que se hizo un análisis descriptivo para identificar frecuencias, medias y desviaciones estándar. Además, realizamos un análisis de varianza (ANOVA) para identificar posibles diferencias entre grupos, considerando características de los establecimientos (escuela/liceo) y características de los coordinadores técnicos (formación inicial docente/no docente).

Resultados

En esta sección, presentamos el resumen de los resultados de la investigación. En primer lugar, describimos las seis dimensiones de práctica que emergen del componente cualitativo (estudio 1), las que luego se utilizaron para construir el cuestionario que se usó en el componente cuantitativo (estudio 2). Luego, reportamos los principales resultados del cuestionario en términos de la frecuencia de las prácticas de los coordinadores técnicos.

Estudio 1: ¿cuáles son las prácticas que despliegan los coordinadores técnicos en los establecimientos?

A partir del acompañamiento en terreno a los coordinadores técnicos, emergieron seis dimensiones de práctica que se describen en la Tabla 1. Estas dimensiones dan cuenta de lo observado durante los acompañamientos a las visitas que realizan los coordinadores a los establecimientos que asesoran.

Tabla 1
Descripción de las seis dimensiones de práctica de los coordinadores técnicos

Dimensión	Descripción
Ambiental	Refiere a la atención y protección que realiza el coordinador para generar un clima de trabajo que facilita el aprendizaje en el equipo. Especial atención se da al desarrollo de confianza y participación.
Articuladora	Refiere al rol del coordinador como agente promotor de la línea estratégica comunal y nacional. La dimensión integra todas aquellas acciones o estrategias que implementa el coordinador, que promueven el desarrollo y alineamiento comunal.
Focalizadora	Refiere a las prácticas de los coordinadores que promueven la definición y el logro de objetivos específicos. Esta dimensión se relaciona con la capacidad del coordinador para gestionar la emergencia y no abandonar las metas propuestas.
Organizativa	Contempla prácticas asociadas con la planificación y calendarización de actividades, como también estrategias que facilitan las dinámicas de trabajo eficientes. Esta dimensión refiere principalmente a elementos externos al trabajo en el establecimiento.
Personalizada	Refiere a las acciones de los coordinadores que demuestran un conocimiento en profundidad de la comunidad educativa asesorada. Se destaca la comprensión sobre los desafíos institucionales, <i>staff</i> , equipos directivos y perfil de los estudiantes.
Reflexiva	Refiere a las estrategias implementadas por el coordinador que promueven la discusión y el aprendizaje en el equipo. Se destacan en esta dimensión las acciones de cuestionamiento de prácticas institucionales, la discusión teórica y empírica y la revisión de la viabilidad institucional.

Observamos una amplia diversidad de actividades, estrategias y herramientas que estos profesionales utilizan en su trabajo con equipos directivos de los establecimientos. Por ejemplo, durante el acompañamiento en terreno pudimos observar que los coordinadores técnicos, más allá del mandato formal de la corporación municipal de visitar a los establecimientos para monitorear su trabajo, despliegan acciones que se vinculan con la puesta en marcha de estrategias de mejoramiento internas, como el plan de mejoramiento SEP del establecimiento, e iniciativas de mejoramiento externas, como los programas ministeriales o comunales.

Los coordinadores técnicos realizan acciones que buscan, por un lado, establecer lineamientos para que los establecimientos asesorados puedan desarrollar de manera efectiva sus tareas cotidianas, considerando aspectos de planificación interna y articulación con iniciativas externas, al tiempo que se preocupan por mantener claridad respecto de los objetivos que debe perseguir el establecimiento por sobre las situaciones emergentes (dimensiones *organizativa*, *focalizadora* y *articuladora*). Asimismo, destacamos el desarrollo de acciones que apuntan a la generación de un clima de confianza y seguridad para promover el desarrollo de capacidades reflexivas y el aprendizaje de los equipos directivos, lo que implica que los coordinadores técnicos necesitan tener un conocimiento acabado de los desafíos de los establecimientos y las personas con las que trabajan (dimensiones *ambiental*, *personalizada* y *reflexiva*).

Estudio 2: ¿qué prácticas de los coordinadores técnicos son más frecuentes según las escuelas?

En la Figura 1, presentamos un gráfico con el puntaje promedio de cada dimensión de práctica según lo reportado por el cuestionario. Al observar los resultados, apreciamos que las dimensiones de práctica que se reportan con menor frecuencia son la organizativa (8,20) y la articuladora (8,22). A su vez, revisando los ítems asociados a estas dimensiones, podemos decir que hay bastante variación respecto de las dimensiones de práctica que los encuestados reportan con menor frecuencia. No obstante, apreciamos que las prácticas menos frecuentes se refieren a la proyección del trabajo a largo plazo y la vinculación con organizaciones externas, como otros establecimientos educativos.

En tanto, las que se reportan con mayor frecuencia son las dimensiones personalizada (9,11) y focalizadora (9,02). En este caso, existe un mayor consenso (menor variabilidad) en las respuestas al cuestionario sobre las prácticas más frecuentes de los coordinadores técnicos. Estas se relacionan principalmente con la capacidad de demostrar una cercanía y conocimiento del establecimiento que asesoran y el compromiso con un foco específico de trabajo durante las sesiones de trabajo con los equipos directivos.

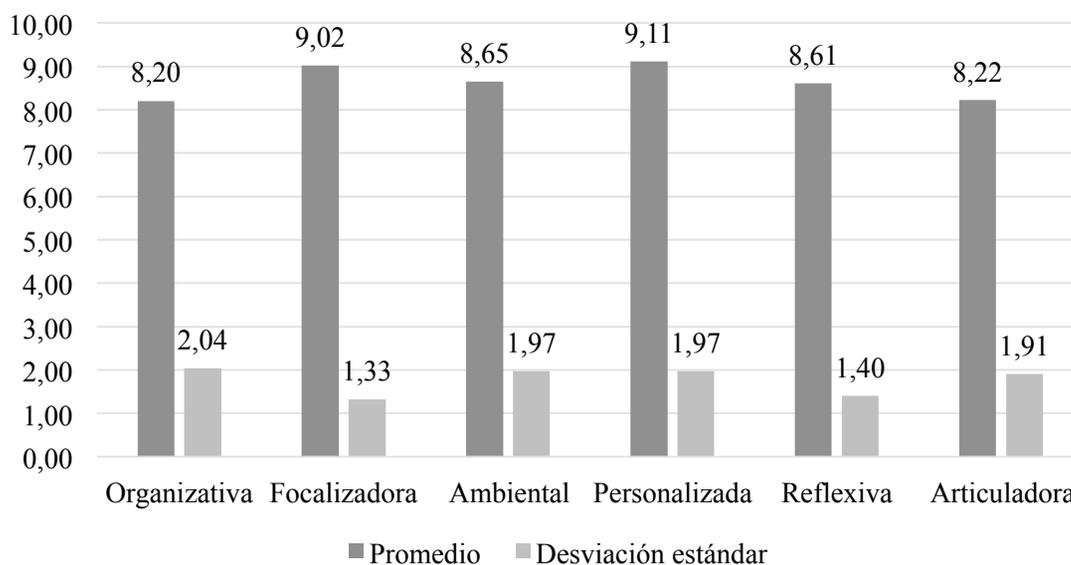


Figura 1. Puntaje promedio y desviación estándar de la frecuencia de prácticas de coordinadores técnicos, por dimensiones (1 = nunca; 10 = siempre).

En la Tabla 2 se detallan los puntajes promedio y la desviación estándar de las respuestas a cada uno de los ítems (prácticas) incluidos en el cuestionario, que se diseñaron a partir de la información cualitativa recogida en el estudio 1. En ella podemos observar que, según las respuestas al cuestionario, las prácticas que presentan menor frecuencia son: «establece un plan de trabajo a largo plazo», «termina cada visita agendando la fecha de la próxima», «promueve el intercambio de experiencias exitosas entre establecimientos» y «promueve la comunicación entre la escuela y otros establecimientos». Las respuestas son bastante variadas entre los participantes (desviación estándar de 2,68; 2,76; 2,56 y 2,37, respectivamente), lo que nos lleva a suponer que no es una opinión que sea necesariamente representativa de la mayoría de los encuestados.

En cuanto a las prácticas implementadas con más frecuencia por los coordinadores técnicos, según las respuestas al cuestionario, encontramos que se refieren a: «demuestra que conoce las características del establecimiento», «asume un rol activo durante el trabajo», «demuestra que conoce los desafíos del establecimiento» y «mantiene la sesión centrada en un objetivo específico». En estos casos, las respuestas entre los participantes son más homogéneas (desviación estándar: 1,37; 1,40; 1,42 y 1,33, respectivamente), lo que puede interpretarse como un mayor consenso en relación a que estas son acciones que la mayoría de los coordinadores implementan en su trabajo con los establecimientos.

Tabla 2

Puntaje promedio y desviación estándar de la frecuencia de prácticas de coordinadores técnicos, por ítems (1 = nunca; 10 = siempre)

Dimensión	Ítem (práctica)	Promedio	Desviación estándar
Ambiental	Evita elementos distractores durante las reuniones.	8,47	2,26
Ambiental	Realiza acciones que facilitan que el trabajo no sea interrumpido por acontecimientos externos.	8,51	2,28
Ambiental	Realiza acciones que fomentan la participación de todos los asistentes.	8,79	1,99
Ambiental	Implementa estrategias que promueven un clima propicio para el trabajo.	8,84	2,10
Articuladora	Promueve el intercambio de experiencias exitosas entre establecimientos.	7,79	2,56
Articuladora	Promueve la comunicación entre la escuela y otros establecimientos.	7,92	2,37
Articuladora	Utiliza las experiencias de otras escuelas de la comuna para la mejora del establecimiento.	8,15	2,03
Articuladora	Promueve la implementación de las líneas de acción comunal en el establecimiento.	9,03	1,63
Focalizadora	Implementa estrategias que movilizan el trabajo hacia el logro del objetivo.	8,82	1,60
Focalizadora	Logra un equilibrio entre el objetivo propuesto y las necesidades emergentes.	8,89	1,53
Focalizadora	Mantiene la sesión centrada en un objetivo específico.	9,16	1,37
Focalizadora	Asume un rol activo durante el trabajo.	9,22	1,42
Organizativa	Establece un plan de trabajo a largo plazo.	7,63	2,68
Organizativa	Termina cada visita agendando la fecha de la próxima.	7,72	2,76
Organizativa	Presenta el objetivo de la visita.	8,73	2,14
Organizativa	Termina cada visita resumiendo las ideas generales y los acuerdos.	8,73	2,10
Personalizada	Demuestra que conoce a las personas del establecimiento.	8,87	1,75
Personalizada	Demuestra que conoce el foco de la mejora del establecimiento.	9,14	1,48
Personalizada	Demuestra que conoce los desafíos del establecimiento.	9,18	1,40
Personalizada	Demuestra que conoce las características del establecimiento.	9,23	1,33
Reflexiva	Hace comentarios basados en referentes teóricos relevantes.	8,38	2,31
Reflexiva	Discute ideas del equipo con datos del establecimiento.	8,56	2,09
Reflexiva	Hace comentarios basados en experiencias prácticas relevantes.	8,64	1,98
Reflexiva	Realiza preguntas interesantes que favorecen la reflexión.	8,87	1,92

La Tabla 3 muestra la distribución de los resultados de acuerdo con las características de los establecimientos; en este caso diferenciamos las respuestas de los profesionales de liceos y de los de escuelas básicas. Si bien se observan diferencias en todas las categorías, estas son estadísticamente significativas solo para las dimensiones organizativa (F: 3.938; Sig: 0,23), personalizada (F: 3.326; Sig: 0,41) y articuladora (F: 3.488; Sig: 0,35). Sin embargo, es importante señalar las diferencias en el número de casos analizados (respuestas escuelas, n = 76; liceos n = 14), que podrían afectar a los resultados.

Tabla 3
Tipo de establecimiento asesorado y puntaje promedio de la frecuencia de dimensiones de práctica

	Organizativa	Focalizadora	Ambiental	Reflexiva	Personalizada	Articuladora
Escuela (n=76)	8,1	8,9	8,6	9	8,5	8
Liceo (n=14)	6,9	8,3	7,4	8,8	7,3	7,7
F	3,938	2,732	2,842	1,763	3,326	3,488
Sig.	,023*	,071	,064	,178	,041*	,035*

* p < 0,05

Por otra parte, en la Tabla 4 se muestran las respuestas agrupadas por el perfil de los coordinadores técnicos, en este caso considerando su formación inicial, si es que esta fue en pedagogía (educación general básica, educación física, historia y geografía, etc.) o en otras disciplinas (psicología, educación diferencial, trabajo social, etc.). Las respuestas indican promedios muy similares en ambos grupos y ninguna diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 4
Tipo de formación profesional de los coordinadores técnicos y puntaje promedio de la frecuencia de dimensiones de práctica

	Organizativa	Focalizadora	Ambiental	Reflexiva	Personalizada	Articuladora
Docente (n = 42)	8,1	9	8,8	9,2	8,8	8,3
No docente (n = 48)	8,2	9	8,4	9	8,4	8
F	,028	,002	1,113	,369	,742	,468
Sig.	,867	,960	,294	,545	,391	,496

* p < 0,05

Respecto de otros factores, en la Tabla 5, se presentan los resultados por dimensión de práctica de acuerdo con la frecuencia de visitas al mes, agrupadas en baja frecuencia (menos o igual a 2) y alta frecuencia (más o igual a 3). Allí se observa que a mayor frecuencia de visitas a los establecimientos, mayor es la percepción sobre todas las dimensiones, especialmente organizativa (baja: 7,7; alta: 8,9) y articuladora (baja: 7,7; alta: 8,9).

Tabla 5
Puntaje promedio y desviación estándar por dimensión de práctica y frecuencia de visitas del coordinador técnico a los establecimientos

Dimensiones	Baja (menos de 2 al mes)		Alta (más de 4 al mes)	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Organizativa	7,7	2,2	8,9	1,6
Focalizadora	8,8	1,5	9,3	0,9
Ambiental	8,2	2,3	9,1	1,3
Reflexiva	8,8	1,7	9,4	0,8
Personalizada	8,3	2,2	9,1	1,6
Articuladora	7,7	2,1	8,9	1,2

Finalmente, en la Tabla 6 se presentan los resultados por dimensión de práctica, de acuerdo con los años de experiencia que tiene el coordinador técnico en este rol (ordenados en tres grupos). En este sentido, se observa una tendencia en todas las dimensiones respecto de que a más años de experiencia de los coordinadores, mayor es la percepción de los equipos directivos sobre la frecuencia con que se despliegan las prácticas de estas seis dimensiones. Asimismo, esta tendencia se aprecia con mayor claridad en las dimensiones ambiental (noveles: 8,1; intermedio: 8,6; experimentado: 9,5) y personalizada (noveles: 7,9; intermedio: 8,6; experimentado: 9,4).

Tabla 6
Puntaje promedio y desviación estándar por dimensión de práctica y años de experiencia de coordinadores técnicos en el rol

Dimensiones	Noveles (0-2 años)		Intermedio (2-4 años)		Experimentado (más de 4 años)	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Organizativa	7,8	2,4	8,3	1,9	8,5	1,8
Focalizadora	8,6	1,6	9,0	1,25	9,4	0,9
Ambiental	8,1	2,5	8,6	1,8	9,5	0,9
Reflexiva	8,9	1,6	9,0	1,4	9,4	1,2
Personalizada	7,9	2,5	8,6	1,8	9,4	1,2
Articuladora	7,9	1,9	8,2	1,9	8,6	1,8

Discusión y conclusiones

A partir de los dos estudios que componen nuestra investigación, nos aventuramos a proponer algunas ideas que nos permitan reflexionar, desde los datos que emergen del terreno, sobre las claves del trabajo de los coordinadores técnicos respecto de su labor de monitoreo y apoyo a los establecimientos de su comuna. Tal como indicamos en la sección de metodología, nos parece necesario destacar que la información y los resultados que presentamos representan un caso específico de cómo un sostenedor aborda su responsabilidad en el ámbito técnico-pedagógico y que una limitación de nuestra investigación es precisamente la generalización de estos resultados. No obstante, creemos que la discusión a partir de los resultados obtenidos puede ser relevante para otros casos similares de sostenedores municipales e invitan a la reflexión sobre las prácticas que los equipos profesionales de los sostenedores despliegan en terreno con los establecimientos educativos de su comuna.

En concreto, identificamos un amplio número de prácticas que despliegan los coordinadores técnicos en su trabajo con equipos directivos de escuelas y liceos a partir de la observación en terreno de su trabajo. Agrupamos tales prácticas de acuerdo con seis dimensiones que permitirían analizar con mayor facilidad cómo estos profesionales abordan la tarea de prestar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos. Estas dimensiones recogen aspectos relacionados con la organización interna y la coordinación externa de las acciones que realizan los establecimientos (dimensiones organizativa y articuladora), la generación de un ambiente de confianza y reflexivo de trabajo con los equipos directivos (dimensiones ambiental y reflexiva), la focalización estratégica en las tareas fundamentales de los establecimientos (dimensión focalizadora) y la atención a las necesidades y desafíos particulares de cada establecimiento (dimensión personalizada).

Por otra parte, al recoger la percepción de los equipos directivos respecto de la frecuencia con que los coordinadores técnicos despliegan las prácticas identificadas, nos encontramos con que hay algunas dimensiones a las que los coordinadores técnicos dan mayor énfasis. Por ejemplo, las dimensiones focalizadora y personalizada son percibidas como más frecuentes por los equipos directivos, lo que puede indicar un énfasis de los coordinadores técnicos en reconocer las necesidades y desafíos particulares de los establecimientos a los que prestan apoyo, al tiempo que buscan concentrar sus esfuerzos en establecer y mantener la atención de los equipos en objetivos específicos por sobre las situaciones emergentes. Por otro lado, las dimensiones organizativa y articuladora son percibidas por los equipos directivos como menos frecuentes, lo que podría indicar que los coordinadores técnicos dejan un poco de lado la coordinación de las actividades internas de los establecimientos con las iniciativas externas, comunales o nacionales, mientras que la planificación a mediano o largo plazo del trabajo de apoyo podría ser escasa o débil.

Otras claves del apoyo entregado por los coordinadores técnicos a establecimientos

Mirando un poco más allá de los objetivos de la investigación, queremos profundizar en el análisis de los datos recogidos explorando la relación entre los resultados del cuestionario de prácticas y factores asociados a los coordinadores y establecimientos. Por ejemplo, tomando como referencia la frecuencia de las visitas, se observa que cuando esta es alta, la percepción sobre la frecuencia de prácticas asociadas a las dimensiones organizativa y articuladora aumenta. Esto podría significar que un contacto frecuente con los establecimientos permite una mejor articulación de los planes de mejoramiento de cada establecimiento con las políticas comunales y una mejor organización del trabajo a largo plazo de cada establecimiento.

Por otra parte, si consideramos el tiempo que los coordinadores llevan desarrollando esta tarea con los establecimientos, la frecuencia con que se reportan prácticas de las dimensiones ambiental y personalizada aumenta a medida que aumenta el tiempo que el coordinador lleva trabajando con establecimientos. Esto nos lleva a suponer que los coordinadores más experimentados logran generar un ambiente propicio para el trabajo y conocen mejor el contexto escolar.

En cambio, no se observa variación en la frecuencia con que se reportan prácticas en las seis dimensiones, al comparar los resultados con el tipo de establecimiento (escuela o liceo) o con la formación profesional inicial de los coordinadores técnicos (docente o no docente). Esto puede estar indicando que los coordinadores técnicos no varían el foco de sus prácticas de acuerdo con estas características de los establecimientos, ni que su formación inicial resulta determinante para el ejercicio de su tarea; sin embargo, es necesario considerar estos indicios en conjunto con los factores antes mencionados de frecuencia de las visitas y años de experiencia en el rol.

Niveles intermedios como agentes de cambio: ¿qué necesitamos saber?

Dado que el objetivo de nuestra investigación fue conocer el trabajo de los coordinadores técnicos en su contacto directo con los establecimientos, nos fue posible visualizar una serie de acciones de apoyo que implementan en su interacción con docentes y directivos de los establecimientos que asesoran. Como indicamos anteriormente, existe poca investigación respecto de este ámbito en el contexto nacional (Espínola y Silva, 2009; Raczynski y Salinas, 2006; Roman y Carrasco, 2007; Valenzuela et al., 2010), por lo que apuntamos a que nuestro caso pueda proporcionar algunas pistas y gatillar una agenda de investigación que se preocupe por recoger evidencia respecto de cómo los sostenedores asumen el rol que les asigna la normativa legal vigente.

Uno de los hallazgos que más nos llaman la atención de la comuna donde desarrollamos nuestra investigación es que se reconoce como una fortaleza del trabajo de los coordinadores técnicos el conocimiento que tienen del contexto educativo, de las principales características internas y de los desafíos de los establecimientos con los que trabajan. Creemos que ello se vincula con la posibilidad de establecer con claridad un foco para que los establecimientos desarrollen su trabajo. Por otra parte, vemos que las debilidades se encuentran en la falta de articulación entre el trabajo que realizan en los establecimientos educativos que apoyan y las iniciativas de apoyo comunales o nacionales. Ello nos lleva a pensar que hace falta un plan a largo plazo que se mantenga más allá de la emergencia y lo administrativo para articular esfuerzos dentro de la comuna, que permitan a los coordinadores entregar un apoyo mejor articulado y planificado. En esta misma línea, la literatura internacional sugiere que una forma de abordar este desafío dentro del territorio que corresponde gestionar al nivel intermedio es desarrollando redes de aprendizaje entre escuelas, facilitadas o moderadas por la acción de profesionales como los coordinadores técnicos (Lee et al., 2012). Asimismo, existe evidencia que señala que el nivel intermedio puede tener un impacto significativo en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje en sus establecimientos al asumir un rol de *broker*, o facilitador, de recursos y conocimientos desde y hacia los establecimientos (Daly et al., 2014; Finnigan et al., 2013; Supovitz, 2008), de manera de generar capacidad interna para el aprendizaje, diseminar buenas prácticas y movilizar procesos de cambio (Honig, 2003; Stoll, 2009; Wohlstetter, Malloy, Chau, & Polhemus, 2003).

Por otra parte, nos parece interesante analizar los énfasis en la práctica de los coordinadores con respecto a lo que Louis (2013) identifica como las dos tendencias de los niveles intermedios para responder al contexto actual de reforma: empezar desde cero y gestionar el cambio. Creemos que el caso que hemos investigado es representativo de la segunda tendencia, gestionar el cambio, pues los coordinadores enfocan su labor en orientar a los equipos directivos hacia un cambio de prácticas para alcanzar el mejoramiento. Sin embargo, no nos es posible afirmar qué tan exitoso resulta esto, dadas las limitaciones de los resultados de nuestra investigación. Por una parte, el tiempo de seguimiento a los coordinadores técnicos no nos permite establecer una relación entre el trabajo de estos profesionales y el logro de ciertos objetivos o resultados por parte de los establecimientos apoyados durante el año escolar. Asimismo, la diversidad de temas que los coordinadores técnicos abordan en su trabajo con los equipos directivos hace compleja la tarea de establecer la influencia de estos profesionales en un posible cambio de prácticas en los establecimientos. Finalmente, dada la naturaleza exploratoria de nuestro estudio, no se recogió información de los establecimientos que nos permitiera evaluar la efectividad del apoyo de los coordinadores técnicos respecto del mejoramiento de resultados o procesos escolares.

No obstante lo anterior, creemos que el caso estudiado y los resultados aquí expuestos pueden resultar ilustrativos de lo que sostenedores de similares características podrían definir como estrategia para apoyar a sus establecimientos educativos. Por ello, y respecto de las posibilidades que este campo de investigación abre, creemos que queda como desafío identificar el alcance que tienen estas seis dimensiones de práctica para la mejora de los establecimientos en otros contextos y evaluar su impacto en términos de mejoras en los procesos vinculados a la enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en los establecimientos educativos que reciban apoyo técnico de sus sostenedores.

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014

El artículo revisado fue recibido el 15 de diciembre de 2014

El artículo fue aceptado el 30 de diciembre de 2014

Referencias

- Anderson, S. (2010). Studies of school improvement in developing countries. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3a ed.) (pp. 281-288). Oxford: Elsevier.
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292-327.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad escolar: un análisis comparado*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. OECD: McKinsey & Company.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University P.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? *Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: Mineduc-Unicef.
- Brookover, W. B. (1977). *Schools can make a difference*. East Lansing: College of Urban Development, Michigan State University.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, 4-10.
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (Eds.). (2012). *School effectiveness and improvement research, policy and practice: Challenging the orthodoxy?* Londres: Routledge.
- Coffield, F. (2011). Why the McKinsey reports will not improve school systems. *Journal of Education Policy*, 27(1), 131-149. doi: 10.1080/02680939.2011.623243
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Contreras, P., Corbalán, F. y Assael, J. (2012). *El malestar de la libertad vigilada. Gobernanza, accountability y trabajo docente en Chile*. Trabajo presentado en el IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO. Políticas Educativas en América Latina. Praxis Docente y Transformación Social, Santiago, Chile.
- Daly, A. J., Finnigan, K. S., Jordan, S., Moolenaar, N. M., & Che, J. (2014). Misalignment and perverse incentives: Examining the politics of district leaders as brokers in the use of research evidence. *Educational Policy*, 28(2), 145-174. doi: 10.1177/0895904813513149
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *The Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Diamond, J., & Spillane, J. (2004). High-stakes accountability in urban elementary schools: challenging or reproducing inequality? *The Teachers College Record*, 106(6), 1145-1176.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H. y Urbina, D. (2013). *Escuelas bajo amenaza: efectos de corto plazo de las presiones de accountability de la Ley SEP en las políticas y prácticas docentes* (Documentos de Trabajo 16). Santiago, Chile: Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Espínola, V. y Silva, M. E. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta. *En Foco Educación*, 3. Recuperado de <http://www.expansiva.cl/>
- Espinoza, O. y González, L. E. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE.
- Finnigan, K. S., Daly, A. J., & Che, J. (2013). Systemwide reform in districts under pressure: The role of social networks in defining, acquiring, using and diffusing research evidence. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 476-497.
- Gauri, V. (1998). *School choice in Chile: Two decades of education reform*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Gorard, S. (2010). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 36(5), 745-766.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Campbell, C., Creemers, B., Earl, L., Kyriakides, L., Muñoz, G., Stoll, L., Stringfield, S., van Velzen, B., & Weinstein, J. (2012). Getting lost in translation? An analysis of the international engagement of practitioners and policy-makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership & Management*, 33(1), 3-19.

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Honig, M. I. (2003). Building policy from practice: District central office administrators' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 292-338.
- Honig, M. I. (2004). The new middle management: Intermediary organizations in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 65-87.
- Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Larrañaga, O. (1995). Descentralización de la educación en Chile: Una evaluación económica. *Estudios Públicos*, 60, 243-286.
- Latorre, C. L., Nuñez, I., González, L. E. y Hevia, R. (1991). *La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE.
- Lee, M., Seashore Louis, K., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133-158.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291.
- Louis, K. S. (2013). Districts, local education authorities, and the context of policy analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 550-555.
- Louis, K. S., & van Velzen, B. (2012). *Educational policy in an international context: Political culture and its effects*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Massell, D., & Goertz, M. E. (2002). District strategies to build instructional capacity. En A. M. Hightower, M. S. Knapp, J. E. Marsh, & M. W. McLaughlin (Eds.), *School districts and instructional renewal* (pp. 43-60). Nueva York: Teachers College.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- Morley, L., & Rasool, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*, 15(2), 169-183.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas — a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Nuñez, I. (1984). *Las transformaciones de la educación bajo el Régimen Militar*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- OECD (2004). *Reviews of national policies for education*. Paris, Francia: OECD.
- Ponce, O. (2012). *Investigación cuantitativa en educación*. Puerto Rico: Universidad Metropolitana, Puerto Rico.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243-256.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181-218). Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) y Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micropolítica escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile: Mineduc.

- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). The Chilean educational reform: The intricate balance between a macro and micro policy. *International Handbook of Urban Education*, 19, 641-664.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2006). *Gestión municipal de la educación: diagnóstico y líneas de propuesta*. Santiago, Chile: Mineduc. Asesorías para el Desarrollo.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (pp. 105-133). Santiago, Chile: Universidad de Chile y Unicef.
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201-219.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Reynolds, D., & Stoll, L. (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Londres: Routledge.
- Roman, M. y Carrasco, A. (2007). Los niveles intermedios del sistema escolar chileno: posibilidades y limitaciones para la equidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 1-21.
- Rounds, T. (1997). Achieving balance in decentralization: A case study of education decentralization in Chile. *World Development*, 25(2), 211-225.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287. doi: 10.1007/s10833-005-4884-6
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Londres: Institute of Education International School Effectiveness and Improvement Centre.
- Sheppard, L. B., Brown, J., & Dibbon, D. C. (2009). *School district leadership matters*. Londres: Springer.
- Shirley, D., Fernández, M. B., Ossa Parra, M., Berger, A. y Borba, G. (2013). La cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 5-27. doi: 10.7764/PEL.50.2.2013.2
- Sisto, V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37, 123-141.
- Spillane, J. P. (1996). School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, 10(1), 63-87.
- Stoll, L. (1994). School effectiveness and school improvement: A meeting of two minds. En D. Hopkins, & D. H. Hargreaves (Eds.), *Development planning for school improvement* (pp. 129-140). Londres: Cassell.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or building capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Supovitz, J. (2008). Melding internal and external support for school improvement: how the district role changes when working closely with external instructional support providers. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 459-478.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Thomas, S., Salim, M., Muñoz-Chereau, B., & Peng, W.-J. (2012). Educational quality, effectiveness and evaluation. Perspectives from China, South America and Africa. En C. Chapman, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds, & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement research, policy and practice: Challenging the orthodoxy?* (pp. 125-145). Londres: Routledge.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7-40.
- Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools. A leadership brief*. Washington: Learning First Alliance.
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 426-452.

- Umekubo, L. A., Chrispeels, J. H. y Daly, A. J. (2013). Estrechos lazos en un distrito descentralizado: estudio de caso de un distrito que mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 69-96. doi: 10.7764/PEL.50.2.2013.15
- Valdivia, N. y Díaz, H. (2008). Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 275-296). Santiago, Chile: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Valenzuela, J. P., Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, M. B. y Gálvez, M. V. (2010). *Estándares e indicadores de desempeño de sostenedores en el sistema educacional chileno. Resumen ejecutivo*. Santiago, Chile: CIAE / Universidad de Chile - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. y Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 161-182). Santiago, Chile: Unesco.
- Winkler, D. R., & Rounds, T. (1996). Municipal and private sector response to decentralization and school choice. *Economics of Education Review*, 15(4), 365-376.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). Improving schools through networks: a new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399-430.
- Woods, D., & Cribb, M. (2001). *Effective LEAs and school improvement: making a difference*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Wrigley, T. (2008). School Improvement in a neo-liberal world. *Journal of Educational Administration and History*, 40(2), 129-148.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. (3a ed.). Thousand Oaks, California; Londres: Sage.