

## Estrechos lazos en un distrito descentralizado: estudio de caso de un distrito que mejora

## Strong Ties in a Decentralized District: A Case Study of an Improving District

Lisa A. Umekubo, Janet H. Chrispeels, y Alan J. Daly

Universidad de California, San Diego, EE.UU.

### Resumen

Las presiones ejercidas para que haya una mayor rendición de cuentas y que los estudiantes alcancen mejores resultados han llevado a los distritos a asumir un mayor nivel de control y centralización de los currículos, la enseñanza y las evaluaciones. Si ya se conocen los beneficios que traen una mayor coherencia y centralización, ahora hay una creciente conciencia sobre la necesidad de equilibrar el profesionalismo y la rendición de cuentas mediante enfoques más descentralizados. A partir de un análisis de redes sociales y extensas entrevistas hechas a rectores y administradores de oficinas centrales, el presente estudio, basado en métodos mixtos, analiza cómo las estructuras formales de un distrito educativo de Estados Unidos fomentó las relaciones informales entre los administradores locales y de oficinas centrales para lograr un equilibrio entre profesionalismo y rendición de cuentas —un factor clave que permitió alcanzar logros sostenidos—. Este estudio presenta un ejemplo de centralización y descentralización y de equilibrio entre profesionalismo y rendición de cuentas logrado entre una oficina central y sus establecimientos en un amplio distrito suburbano caracterizado por un elevado porcentaje de estudiantes hispanos y estudiantes que todavía están aprendiendo inglés o que se encuentran en una situación de desventaja socioeconómica.

**Palabras clave:** descentralización, capital social, análisis de red social, profesionalismo, rendición de cuentas

---

#### Correspondencia a:

Lisa A. Umekubo, Department of Education Studies, University of California,  
San Diego, EE.UU.  
483 Wykes Street, Chula Vista, California, 91911, EE.UU.  
Correo electrónico: lumekubo@gmail.com  
Este artículo fue escrito originalmente en inglés.

---

© 2013 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi:10.7764/PEL.50.2.2013.5

---

## Abstract

---

Pressures for increased accountability and higher student achievement have pushed districts to assume greater control and centralization of curriculum, instruction, and assessments. While the benefits of coherence and centralization have been noted, there is also increasing awareness of the need to balance professionalism and accountability through more decentralized approaches. Using social network analysis and extensive interviews with principals and central office administrators, this mixed methods study explores how one United States school district's formal structures fostered informal relationships between site and central office administrators that led to a balance between professionalism and accountability—a core condition that supported sustained achievement. This study provides one example of centralization/ decentralization, and a balance of professionalism and accountability that was struck between the central office and its schools in a large suburban district serving a high percentage of Hispanics, English learners, and socio-economically disadvantaged students.

**Keywords:** decentralization, social capital, social network analysis, professionalism, accountability

Los estrechos lazos entre los educadores en un subgrupo (es decir, a nivel de curso, escuela o distrito) relacionados con los recursos para reformas (conocimientos especializados, conocimientos generales, habilidades y destrezas) pueden ser instrumentales para el desarrollo de una interacción más cercana y el establecimiento de confianza, puntos necesarios para el intercambio de innovación e información tácita para mejoras. (Daly, 2010, p. 267).

Durante los últimos 50 años, en los Estados Unidos (EE.UU.) y en el mundo entero, las reformas educacionales han sido un tema recurrente a medida que las escuelas y los distritos se esfuerzan por encontrar nuevas maneras de mejorar los logros de los estudiantes. Muchos líderes han repetido frases inspiradoras como, “vamos a mejorar completamente el desempeño de las escuelas con malos resultados” o “cada alumno merece una educación de calidad”. A pesar de las buenas intenciones y los esfuerzos por iniciar reformas, la realidad actual es que la educación en el siglo XXI sigue planteando una crisis alarmante en términos de equidad en los logros de los diferentes subgrupos, especialmente los afroamericanos, hispanos y los estudiantes en desventaja socioeconómica.

En EE.UU., la autorización de la legislación Título I en enero de 2000 llevó a la promulgación bipartidista de la ahora famosa e infame Ley Que Ningún Niño Se Quede Atrás (No Child Left Behind, NCLB) de 2001. Un cambio importante en las políticas, que se ve reflejado en esta legislación, es la función más preponderante que cumple el gobierno federal en la labor de impulsar la reforma que se apoya en estándares estrictos. Este cambio requiere que los estados utilicen exámenes normalizados para medir el progreso, fijen metas de logros claras e impongan sanciones si las escuelas y distritos no cumplen con las metas establecidas. Otro componente importante de la ley NCLB es precisar que los distritos deben rendir cuentas, a fin de que la responsabilidad no recaiga solamente en los hombros de cada escuela. El cambio en el enfoque de la rendición de cuentas se basa en un gran conjunto de evidencia, por medio del cual se demostró que los distritos influyen en el logro de las escuelas. En esta investigación, se identificaron características y medidas que toman los distritos con un buen desempeño o con un desempeño mejorado, tales como una visión en común, un currículo coherente y coordinado, asesorías y desarrollo profesional (Elmore & Burney, 1997a; Hightower, 2002; Sykes, O'Day, & Ford, 2009).

Mediante esfuerzos considerables, algunas escuelas y distritos han mejorado su rendimiento y han superado el estatus de “Programa en Mejora”. Sin embargo, otros siguen teniendo problemas. Se deben realizar más estudios para entender mejor la función que cumple el distrito en el proceso de reforma escolar y la interacción que ocurre en ese proceso entre la oficina central y las escuelas. Como Honig, Copland, Rainey, Lorton, y Newton (2010) sugieren, sabemos “mucho más sobre cómo la oficinas centrales no logran participar de manera productiva en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje a nivel de distrito que sobre lo que hacen cuando crean condiciones que pueden ayudar a alcanzar los resultados deseados” (p. 5). Una nueva área de investigación prometedor es examinar la relación entre las escuelas y los distritos como fuerzas que también influyen en los resultados (Daly & Finnigan, 2010; Johnson & Chrispeels, 2010). En investigaciones se ha indicado que la comunicación fluye con más facilidad entre

los colegas por medio de las relaciones informales, en contraste con relaciones que tienen una estructura más formal (Cross, Borgatti, & Parker, 2002; Deal, Purinton, & Waetjen, 2009). Las personas son fuentes de información importante y, con frecuencia, las personas influyentes (no necesariamente en posición de autoridad) pueden influir de manera positiva o negativa en una decisión por medio de redes informales (Deal et al., 2009).

El análisis de red social, un enfoque relativamente nuevo en la investigación educacional, permite a los educadores evaluar las relaciones informales o los lazos que existen en sus organizaciones. El análisis de red social se presenta como una herramienta para explorar quién conversa con quién, cómo la información fluye por medio del sistema, cómo la información y los conocimientos especializados son compartidos, y cómo las relaciones pueden facilitar o impedir la innovación. El estudio que se menciona en este artículo es una investigación que se suma al conjunto limitado de evidencia sobre las reformas a nivel de distrito. Como método de investigación, se utiliza el análisis de red social para dilucidar las relaciones que se establecen entre la oficina central y los administradores a nivel de escuela.

Muchos temas están en el centro de los debates sobre la coherencia y sostenibilidad en las reformas a nivel de distrito. Por ejemplo, ¿cuáles decisiones deben tomarse de modo centralizado y cuáles pueden dejarse a discreción de cada establecimiento escolar? Otros han debatido acerca del desafío o la tensión entre el profesionalismo y la rendición de cuentas (Johnson & Chrispeels, 2010). Otro tema es hasta qué punto el fortalecimiento de relaciones puede respaldar o limitar los esfuerzos orientados a las reformas. Estos temas se han abordado de manera limitada en las investigaciones actuales. En este estudio, el propósito es explorar cómo las estructuras formales de un distrito fomentaron las relaciones informales que han llevado a un equilibrio entre rendición de cuentas y profesionalismo, lo que ha dado como resultado un logro estudiantil constante y elevado. Para este estudio, se tomaron como guía las siguientes preguntas de investigación:

- (a) ¿De qué manera las estructuras de redes informales de este distrito reflejan la transmisión de recursos (conocimiento, información, innovación) que respaldan la reforma?
- (b) ¿De qué manera las estructuras informales y formales de este distrito y las políticas apoyaron al profesionalismo y a la rendición de cuentas?

### **Revisión de la literatura y marco conceptual**

En este estudio se exploran tanto las relaciones formales como las informales a fin de entender mejor la forma en que la información, el conocimiento nuevo y la innovación se transfieren dentro y entre los distritos. Se examinaron cuatro temas de investigación principales: la reforma a nivel de distrito, la rendición de cuentas y el profesionalismo, el análisis de red social, y el capital social. Estos cuatro temas forman la base conceptual y teórica de este estudio.

#### **La reforma a nivel de distrito**

En los Estados Unidos, un distrito escolar o una oficina central es una entidad legal que brinda apoyo fiscal, técnico y académico a establecimientos de educación que se encuentran dentro de los límites territoriales del distrito (Hightower, 2002). Las iniciativas o cambios que los distritos implementan para actuar como impulsores de cambio dentro de todo el sistema se conocen como reformas a nivel de distrito o a nivel de sistema. En el estudio pionero sobre el Distrito #2 de Nueva York, Elmore y Burney (1997a) generaron una de las primeras listas de cualidades que posee un distrito que se compromete con una reforma exitosa. Una de las conclusiones de estos autores es que las reformas a nivel de distrito pueden servir como catalizadores que mejoran el desempeño de los estudiantes en las diferentes escuelas. Los distritos escolares, especialmente aquellos de áreas urbanas extensas, son sistemas complejos que incluyen a muchas personas y recursos, y por esta misma razón, es posible que contengan planes conflictivos (Sykes et al., 2009). Lo que Elmore y Burney, y ahora otros investigadores, han documentado es la forma en que los distritos pueden actuar de maneras más coherentes, a fin de superar las percepciones negativas (Sykes et al., 2009). Dado que la oficina central era ignorada o solía asumir la culpa por la incompetencia de las escuelas en el distrito (Chubb & Moe, 1990; Spillane, 1996), la mayoría de las iniciativas de reforma estatal y a nivel de distrito relacionadas con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje se centraban solo en

algunas escuelas o a veces a nivel estatal, lo que excluía al distrito en este asunto (Cuban, 1984; Spillane, 1996). Las oficinas del distrito tenían la fama de ser organizaciones burocráticas no vinculadas con la labor de enseñanza y aprendizaje (Hightower, 2002, Honig, 2008). No obstante, la importancia de los distritos escolares se ha establecido lentamente y se sigue apreciando hasta el día de hoy. Su primer punto de atención fue un estudio pionero de Murphy y Hallinger (1988), en el que se describen las características de los distritos eficaces respecto a la enseñanza en California. Las políticas de la ley NCLB, que tornan a las escuelas y a los distritos responsables de los logros de los estudiantes, han acelerado el interés en las reformas a nivel de distrito.

Durante la última década, ha surgido una gran cantidad de estudios cualitativos enfocados en distritos y unos pocos estudios cuantitativos a gran escala (Carlson, Borman, & Robinson, 2011; McLaughlin & Talbert, 2003), los que tratan acerca de los beneficios (o pérdidas) de un cambio a gran escala (Chrispeels & Pollack, 1989; Daly & Finnigan, 2012; Elmore & Burney, 1997b; Hightower, 2002; Honig et al., 2010; Johnson & Chrispeels, 2010; Massell & Goertz, 2002; Murphy & Hallinger, 1988; Snipes, Doolittle, & Herlihy, 2002; Supovitz, 2006; Togneri & Anderson, 2003). A pesar de que en estos estudios se documentaron más de una docena de factores y condiciones aceptadas que definen a una reforma a nivel de distrito como exitosa (Johnson, 2008), se suelen citar las cinco factores más influyentes: (a) un liderazgo sólido en todos los niveles, (b) una visión y enfoque sistemático respecto a los logros de los estudiantes, (c) una evaluación alineada y un currículo guiado por el distrito, (d) decisiones orientadas a datos, y (e) un desarrollo profesional coherente.

Los líderes de los distritos han mencionado que los esfuerzos de reforma a nivel de sistema no se pueden sobrellevar de manera independiente. En este aspecto, Togneri y Amerson (2003) argumentaban que los líderes de las oficinas centrales podían definir mejor las funciones de liderazgo si se incluía a otros impulsores de cambio, como rectores asistentes, líderes docentes, personal en las oficinas centrales, líderes sindicales y miembros de juntas escolares. Gracias a la distribución de las responsabilidades de liderazgo, los profesores pudieron desarrollar sus capacidades y brindar apoyo a otros profesores en sus salas de clase, como también a los rectores. No obstante, todavía queda pendiente estudiar mejor las relaciones y redes formales e informales que se establecen entre los funcionarios en la oficina central, entre la oficina central y los líderes de escuelas, y entre los líderes de escuela y los profesores (Daly & Finnigan, 2010; Honig et al., 2010). En este estudio, el foco estará en las relaciones entre distrito y escuela y en el proceso mediante el cual una mayor colaboración puede dar paso a una cultura de aprendizaje y así mejorar el desempeño de los estudiantes.

### **El profesionalismo y la rendición de cuentas en la reforma a nivel de distrito**

A pesar de que se han mencionado los beneficios de la coherencia y la centralización (Supovitz, 2006; Sykes et al., 2009; Thompson, Sykes, & Skrla, 2008; Togneri & Anderson, 2003), han emergido otros temas preocupantes dentro de los distritos centralizados, como docentes con un espíritu, esfuerzo y profesionalismo desganado (Corcoran, Walker, & White, 1988; Stoll & Stobart, 2005) y la falta de flexibilidad o recursos limitados que los líderes locales necesitan para realizar su trabajo. Como parte del esfuerzo por subsanar estos problemas, muchas escuelas y distritos se adelantaron a las reformas e implementaron una gestión basada en la situación escolar (site-based management, SBM). La gestión SBM permitía a los distritos descentralizarse al entregar mayor poder de decisión a las escuelas, a fin de que pudieran tomar decisiones que se ajustaran a sus necesidades específicas (Leithwood & Menzies, 1998). El propósito de la gestión SBM era mejorar el desempeño de los estudiantes al dar mayor independencia a aquellos más cercanos al servicio educacional, los docentes y rectores, y así hacerlos más responsables por los resultados de las medidas que tomaban para sus escuelas (Hill & Bonan, 1991). La toma de decisiones participativa era clave para este tipo de gestión, y los estudiantes, apoderados, profesores y administradores trabajan juntos al momento de decidir lo mejor para la escuela. Se tomó por sentado que la democracia participativa llevaría a una mayor eficiencia y a mejores resultados (Clune & White, 1988; David, 1989; Mojkowski & Fleming, 1988). Desafortunadamente, como la revisión de la literatura realizada por Leithwood y Menzies (1988) mostraba, la gestión SBM no llevó a mayores logros en la mayoría de los casos.

La reforma escolar de Chicago es un ejemplo de la gestión SBM que se enfocaba en la autonomía escolar y no en una coordinación general a nivel de sistema (Hess, 1999). Según Sebring y Bryk (2000), los distritos no brindaron el apoyo necesario para que las escuelas pudieran ser eficaces y los logros estudiantiles,

en general, siguieron empeorando incluso si algunas escuelas pudieron implementar mejoras de manera exitosa. El propósito de la gestión SBM era respaldar el profesionalismo, pero el distrito no entregó mucha orientación y guía para que las escuelas fueran exitosas. Unos seis años después, se modificó la legislación y la oficina central se involucró y creó una infraestructura a nivel de sistema con mayor rendición de cuentas. Los logros de los estudiantes comenzaron a aumentar. Según Hess (1999), lo que aprendieron de la reforma escolar de Chicago es que, “ya sea una gestión estratégica o un control equilibrado, los sistemas escolares urbanos necesitan una combinación de control *top-down* y *bottom up*, es decir, que vaya de arriba a abajo (de distrito a estudiante) y de abajo hacia arriba (de estudiante a distrito)” (p. 514). La experiencia de Chicago plantea la cuestión de cuál debería ser la combinación entre centralización y descentralización, y cómo el poder debería distribuirse a fin de obtener un logro estudiantil óptimo (Slater, 1993). Luego de un extenso análisis de cinco escuelas en el distrito que implementaron la gestión basada en la situación escolar, Hill y Bonan (1991) afirman que la función del distrito es un factor clave para una implementación exitosa de la gestión basada en la situación escolar.

Cada vez más se entiende que es necesario equilibrar la centralización y la descentralización, y el profesionalismo y la rendición de cuentas (Dillon, 2011; Ouchi, 2009). Se necesitan políticas que den a los rectores y docentes la suficiente autonomía como para que puedan tomar decisiones profesionales respecto a presupuestos, currículos o desarrollo profesional, según las necesidades de cada escuela. “De la investigación se deduce que dar mayor flexibilidad a las escuelas puede ser una estrategia eficaz para alentar la innovación y el cambio en la práctica de la educación” (Dillon, 2011, p. 3). Al mismo tiempo, los distritos cumplen una función importante al establecer un rumbo a seguir y al asegurar una equidad de resultados en todas las escuelas por medio del establecimiento de metas y expectativas de la rendición de cuentas.

Si los rectores y profesores tienen la autonomía como para tomar decisiones importantes en sus escuelas, deberían ellos rendir cuentas por las medidas que deciden tomar (Elmor, 2003). El enfoque típico de la rendición de cuentas en los últimos 10 años ha sido el enfoque más centralizado; algunos ejemplos son la alineación curricular, las evaluaciones de parámetros, las evaluaciones acumulativas estandarizadas, y las capacitaciones en pedagogía (Hightower, 2002; O’Day, 2002; Rowan, 1990; Thompson et al., 2008). Sin embargo, Elmore (2003) afirma que para que las escuelas puedan responder bien a las presiones externas, como los exámenes importantes, éstas deben contar con sistemas de rendición de cuentas internos. En investigaciones no se han descrito mucho los sistemas de rendición de cuentas que fomentan la rendición de cuentas tanto en las escuelas como a nivel de distrito. Asimismo, tampoco se ha investigado mucho el equilibrio que se necesita entre la autonomía a nivel de escuela y el profesionalismo, y el control de la oficina central.

Dillon (2011) sugiere que “Si la autonomía se define en términos de la capacidad a nivel de escuela, entonces la función de la oficina central cambia, desde una en donde simplemente se aflojan las riendas a una en donde se brinda más apoyo, para que todas las escuelas puedan eventualmente tomar sus propias decisiones” (p. 4). Un apoyo esencial que se identificó en las investigaciones del caso del sistema escolar de Chicago corresponde a los profesionales estables que reciben e integran retroalimentación y se enfocan en una mejora continua (Dillon, 2010). Cuando un distrito mejora las capacidades de docentes líderes y rectores por medio de un desarrollo profesional, estos individuos luego crean, integran, mejoran sus habilidades de liderazgo, establecen relaciones de confianza, y expanden la capacidad instructiva que tiene el potencial de cambiar el sistema (Johnson & Chrispeels, 2010). En su estudio, se descubrió además que los profesores aprecian las oportunidades de aprendizaje profesional, el trabajo con instructores en los que confían y el tiempo para colaborar. Asimismo, el modelo “instructor de instructores” permite que los profesores líderes sean tratados como profesionales, pues una de sus responsabilidades era compartir lo que habían aprendido con sus colegas.

Alcanzar un nivel de profesionalismo y rendición de cuentas y tratar de entender lo que se debe vincular (Weick, 1976) para obtener un desempeño óptimo del sistema puede ser un desafío. Un punto crucial es entender cómo las relaciones formales e informales entre la oficina central y los líderes de escuelas y entre los líderes de escuelas mismos, facilitan o impiden el flujo de conocimiento, recursos e innovación necesario para dar paso a una reforma. En este estudio, se aborda este tema con el uso del análisis de red social y de entrevistas para explorar cómo las redes formales e informales pueden contribuir al equilibrio entre el profesionalismo y la rendición de cuentas que ha llevado a niveles de logros superiores. Al entender las relaciones subyacentes, los distritos pueden beneficiarse de este conocimiento y utilizarlo para mejorar aún más su potencial de reforma y obtener un desempeño óptimo del sistema.



## Teoría de capital social

El concepto de capital social es central para el análisis de redes sociales y sirve como la teoría que subyace al análisis de red social. La definición de Bourdieu se centra en las relaciones sociales que permiten a los miembros obtener conocimiento y recursos, como también en la cantidad y calidad de los recursos (Portes, 1998). De manera similar, Coleman (1988) declara que el capital social es un recurso intangible que se puede obtener por medio de relaciones personales o lazos profesionales. “A diferencia de otras formas de capital, el capital social reside en la estructura de las relaciones entre las personas relevantes” (Coleman, 1988, p. 98). La estructura de lazos, confianza, acceso a conocimientos especializados y contenido, y las normas de las interacciones son todos aspectos importantes que crean capital social (Coburn & Russell, 2008; Daly & Finnigan, 2012). Lin (2011) presenta una definición de capital social que captura el tema en común entre todas las definiciones: el capital social corresponde a “los recursos en las estructuras y relaciones sociales que se pueden movilizar cuando una persona quiere aumentar la probabilidad de éxito de una medida específica” (p. 24). De este modo, las personas obtienen capital social por medio de relaciones personales y la interacción en diferentes redes sociales para sacar provecho de los recursos. “En la práctica, el capital social puede igualarse a los recursos en los sistemas sociales que son utilizados por las personas encargadas de tomar medidas” (Daly & Finnigan, 2010, p. 116). Un enfoque principal de los distritos escolares, tal como se destaca en la literatura sobre la reforma a nivel de distrito, se ha centrado con frecuencia en mejorar el capital humano de cada profesor por medio del desarrollo profesional, más que por medio de los lazos sociales que se establecen en el distrito y en las escuelas, los que se podrían utilizar para mejorar el aprendizaje mutuo y la colaboración respecto a conocimiento y experiencia (Daly & Finnigan, 2010).

El capital social es un bien valioso para establecer y mantener una red social profesional exitosa. El conocimiento, las experiencias y los recursos se obtienen por medio de los lazos interpersonales (Penuel, Riel, Krause, & Frank 2009). Las personas actúan como canales informales por medio de los cuales se comparten ideas y experiencia. En un estudio cualitativo de Mullen y Kochan (2000), la evidencia indicaba que las perspectivas de los participantes se ampliaban pues habían estado expuestos a colegas con diferentes fortalezas e ideas. Asimismo, en otro caso, a partir de los datos sobre las redes sociales, se podía observar que los lazos interpersonales de una compañía eran débiles. Como resultado de lo mismo, un aspecto de intervención era crear oportunidades para que los empleados aprendieran de la experiencia de sus pares y fortalecieran sus relaciones profesionales, para así mejorar el capital social (Cross et al., 2002).

Respecto a la educación, en algunos estudios se ha demostrado que las escuelas con mayores niveles de capital social son más exitosas, sin importar el estrato socioeconómico al que pertenezca (Bryk, Sebring, Allensworth, Stuart, & Easton, 2010; Goddard, 2003; Gonzalez, Stonar, & Jovel, 2003). En el estudio mixto de Goddard (2003), se demostró que las escuelas con un mayor capital social eran más exitosas. Por medio de la medición variada del capital social (como las redes que vinculan a los apoderados con la comunidad; la confianza social entre estudiantes, docentes y apoderados; y las normas que alientan el éxito académico de los estudiantes), los autores descubrieron que el estado socioeconómico no guarda relación alguna con el capital social y confirmaron que los estudiantes de menores recursos con un mayor capital social obtenían mejores notas en las evaluaciones de matemáticas y lenguaje importantes. De manera similar, los profesores con un capital social numeroso marcan una diferencia positiva en las clases, sin importar el estrato socioeconómico de los estudiantes. El estudio cualitativo de Monkman, Ronald, y Theramene (2005) muestra cómo un profesor de una escuela urbana de bajos recursos ayudó a aumentar el capital cultural y social de sus estudiantes al enseñar habilidades sociales durante sus clases, lo que suele ser más común en escuelas con más recursos.

Los rectores también pueden ayudar a influenciar los niveles de capital social, tal como se muestra en un estudio cualitativo de Penuel et al. (2009), en donde se comparó a dos escuelas diversas y con bajos resultados, cada una con recursos similares a disposición. Cada escuela optó por utilizar sus recursos de maneras diferentes. Los profesores en una escuela asumieron un control interno y aprovecharon el capital social que compartían entre ellos mismos para ayudar a facilitar un cambio positivo y aumentar los logros de los estudiantes. Por el contrario, en la otra escuela trataron de integrar recursos externos para ayudar a movilizar el cambio, pero esta estrategia no fue tan exitosa. En este estudio se destaca la importancia de utilizar los recursos internos y la experiencia de los profesores para ayudar a incrementar el capital social dentro de una escuela o distrito. Sin embargo, faltan estudios que traten sobre el capital social a nivel de distrito; el presente estudio será un aporte en este sentido, pues se exploran las relaciones entre los administradores a nivel de distrito y los administradores a nivel de escuela en un distrito descentralizado.

## Análisis de red social

“Las interacciones entre los individuos son las que componen la cultura y estructura de una organización” (Daly & Finnigan, 2010, p. 6). Las organizaciones tienen múltiples sistemas de redes sociales, algunos son formales y otros informales. Resulta fácil mostrar las estructuras jerárquicas más formales de una organización, pero el caso no es el mismo con las estructuras informales, que suelen ser difíciles de discernir. En cualquier caso, las personas involucradas pueden verse afectadas de manera positiva o negativa por el flujo de información y las redes de relaciones dentro de redes sociales, dependiendo del lugar en el que se ubiquen en la estructura formal o red informal (Cross & Parker, 2004; Daly 2012). Las relaciones interpersonales son cruciales para el éxito de una organización (Ahuja, 2000; Coburn & Russell, 2008; Daly, 2010; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2011; Tsai & Ghoshal, 1998). Los estudiosos han mostrado, por medio de la teoría de red social, la manera en que puede utilizarse el análisis de red social como un marco para lograr una mejor comprensión de cómo el flujo de información entre las redes formales e informales afecta el desempeño y la organización.

La estructura formal de casi todos los distritos escolares en los Estados Unidos puede fácilmente organizarse en una jerarquía con una junta directiva con el superintendente designado en la cabecera y los estudiantes, apoderados y la comunidad en la base; no obstante, lo que se desconoce todavía es la estructura informal de las relaciones que se establecen entre personas en todos los niveles. No es fácil dilucidar estas redes informales en un marco organizacional de un distrito, pero conocer más acerca de las mismas es esencial si se quiere entender las relaciones organizacionales y los procesos de las interacciones. Una forma de organizar una red informal es encuestar a las redes sociales (Daly, 2010; Daly & Finnigan, 2010) en donde se les pregunte a los participantes acerca de sus *relaciones laborales*.

Un diagrama de redes sociales que se basa en una encuesta como la recién mencionada (Daly & Finnigan, 2010) puede otorgar retroalimentación a las organizaciones, lo que incluye una descripción general de las relaciones informales menos visibles, para así examinar las redes de conocimiento y comunicación. Se pueden delimitar puntos de encuentro y lazos respecto a (Deal et al., 2009): (a) la densidad o número de conexiones en la red, (b) el grado de entrada o número de veces que una persona recibe información de otra persona, (c) el grado de salida o número de veces que una persona pide información a otras personas, y (d) la centralidad o las personas que se encuentran en el centro de la red, que son las personas que otros contactan para conseguir información.

En el diagrama o mapa de la red también se pueden mostrar cuatro participantes claves: (a) las “estrellas” o las personas que se encuentran en el medio con muchas conexiones, (b) los “puentes” o alguien que conecta a dos grupos, (c) los “cuellos de botella” o puentes o estrellas que no comparten información, y (d) los “aislados” o personas que no tienen contactos. Si se utiliza este tipo de mapa de redes para analizar las redes sociales, las organizaciones podrán evaluar con mayor facilidad sus redes informales en términos de colaboración y divulgación de conocimiento.

El análisis de red social cada vez más se utiliza como un método y una teoría para entender y evaluar las conexiones informales o lazos entre el personal de una organización y para reconocer cuáles son las personas o equipos que cumplen una función crucial en los esfuerzos orientados al cambio (Cross et al., 2002; Penuel et al., 2009; Pil & Leana, 2009). En un estudio de Cross, Borgatti y Parker (2002) se analizó la red de una organización que mostraba a dos subgrupos independientes que trabajaban de manera aislada. A pesar de que se crearon oportunidades para el compromiso, las personas de cada grupo no tenían nada en común para compartir y por lo tanto siguieron funcionando de manera separada. La administración compartió la información con estos dos grupos y dio paso a un debate que incluyó estrategias de intervención. Se realizaron varios cambios durante un periodo de nueve meses para incrementar la colaboración, y estas intervenciones dieron como resultado un aumento en las ventas. Con un análisis de red posterior a la intervención, se pudo ver que el grupo estaba más cohesivo y compartía más información de manera eficaz. Este estudio es especialmente importante porque muestra cómo el análisis de red social puede utilizarse para mejorar las prácticas.

Un concepto importante para el análisis de red social es la idea de centralidad en una red (Daly, 2012). El desempeño de un equipo se ve influenciado de manera positiva cuando los líderes o los equipos líderes se ubican en un lugar más central de la red (Balkundi & Harrison, 2006). Una persona en el centro de la red que se vincula con otros por la experiencia o amistades tiene la ventaja de poder acceder a más

información y apoyo (Balkundi & Harrison, 2006), para después distribuirla a los miembros de los equipos. En un estudio cualitativo, Penuel et al. (2009) analizó una red de una escuela y descubrió que:

El entrenador en Crosswinds era un puente entre los diferentes grupos en la escuela, y su experiencia servía como una fuente de autoridad normativa genuina para los profesores; era una persona que los motivaba a ser mejores y les entregaba recursos útiles y valiosos que podían utilizar para mejorar su trabajo. (p. 157).

En otras palabras, es mucho más probable que un mentor con una cantidad importante de capital social o conocimiento sobre los otros sea un beneficio para la escuela si se posiciona en un lugar central de la organización, pues otros consideran a esta persona como una con experiencia y conocimientos especializados. Esta posición central permite distribuir recursos y conocimientos valiosos en toda la institución. Una idea diferente de Cross et al. (2002) es que también es importante descubrir quiénes son las personas centrales por medio de un mapa de red social, a fin de que no dificulten la eficacia de una organización al acumular para ellos mismos la información o para que ellos no queden extenuados por su posición central.

Cuando se analizan redes, es posible identificar estructuras inadecuadas y equipos o individuos importantes. Esta información se puede utilizar para mejorar aún más una organización (Cross et al., 2002). Los administradores de escuelas o de distrito podrían utilizar los análisis de redes para hacer cambios internos que podrían beneficiar toda la organización. Por ejemplo, las personas claves podrían posicionarse en lugares estratégicos en donde se requiere de más intercambio de conocimiento. Asimismo, alentar la colaboración entre equipos y entre personas y equipos permite mejorar las prácticas, lo que llevaría en última instancia a mejores logros de los estudiantes. Las personas comparten ideas por medio de conversaciones informales, instancias en donde además aprenden de sus pares y adquieren habilidades de liderazgo. Cross et al. (2002) afirma que:

Las personas dependen mucho de sus redes sociales y relaciones interpersonales para encontrar información y resolver problemas: uno de los hallazgos más constantes en los estudios de ciencias sociales es que a quién conoces, con frecuencia, tiene mucho que ver con lo que llegaste a aprender. (p. 25).

El poder de las redes de contacto profesional y social yace en el conocimiento, la experiencia y los conocimientos especializados de los individuos que las componen. El enfoque en el conocimiento dentro de la red es una de las razones por la cual el concepto de capital social tiene un vínculo estrecho con el análisis de redes.

De estos estudios se deduce la necesidad de explorar de manera más profunda las estructuras de redes formales e informales en los distritos y escuelas, las que facilitan o limitan el flujo e intercambio de recursos. La densidad de la comunicación y transferencia de conocimiento en las redes es particularmente importante para una estrategia de reforma a nivel de escuela o distrito (Daly & Finnigan, 2010; Finnigan & Daly, 2013). La densidad de una red es otro tema central del análisis de red social y se puede considerar como una medición de la conectividad o cohesión de una red (Blau, 1977). Mientras mayor es la proporción de lazos entre personas en la red, más densa es la red. En un estudio cualitativo de Mullen y Kochan (2000), de la evidencia se establecía que las perspectivas de los participantes se ampliaban pues habían estado expuestos a colegas con diferentes fortalezas e ideas.

Cuando los educadores aprenden nuevas ideas de una persona en la que confían, se muestran más propensos a probarlas en sus clases, en contraste con ideas que aprendieron en seminarios o conferencias. La noción de confianza en una organización es un bien valioso y, si los miembros de los equipos confían en sus pares, no solo tendrán una mejor disposición para compartir ideas con los miembros de su equipo sino que además estarán más dispuestos a asumir riesgos y a compartir información con otros grupos (Chhuon, Gilkey, Gonzalez, Daly, & Chrispeels, 2008; Daly & Finnigan 2011; Olsen & Chrispeels, 2009). Asimismo, las relaciones de confianza llevan a relaciones recíprocas en donde los miembros del equipo resuelven problemas complejos entre ellos y tratan juntos de buscar soluciones a los mismos (Finnigan & Daly, 2010). Los altos niveles de reciprocidad se han asociado a un mejor desempeño de la organización y a un intercambio de conocimiento complejo (Kilduff & Tsai, 2003). Así, si un distrito crea estructuras que dan paso a más oportunidades de colaboración, es más probable que las personas establezcan relaciones de confianza en donde puedan compartir ideas o información confidencial y construir capital social.



## Métodos

Se examinaron tres redes de liderazgo por medio de un diseño de estudio de caso exploratorio que se funda predominantemente en el análisis de red social (Scott, 2000; Wasserman & Faust, 1998), y se respalda por entrevistas cuasi estructuradas y análisis de documentos (Patton, 1990). Este estudio se centra en explorar una única unidad de análisis (Yin, 2003), un distrito de escolaridad básica en una gran área urbana en el sureste de los Estados Unidos, lugar que ha logrado acotar la brecha en los logros al aumentar de manera continua el logro de los estudiantes durante los últimos diez años.

## Contexto e historia del distrito

Para este estudio se seleccionó el Distrito de la Escuela Primaria Montague (Elementary School District, o su seudónimo MESD) porque representa un caso único en donde se pueden explorar las relaciones a nivel de escuela u oficina central en un distrito que tiene buenos resultados. Este distrito educa a 27.500 alumnos de educación primaria (jardín infantil a octavo), muchos de los cuales son de descendencia hispanica (65% hispanos, 42% de escasos recursos, y 36% son estudiantes de inglés como segunda lengua). Estos estudiantes representan el tipo de estudiante que suele tener malos resultados escolares en las mediciones estatales; no obstante, este distrito es uno de los pocos en el estado que ha continuado mejorando el desempeño escolar de los alumnos y cumple con los criterios de la ley NCLB (ver Tabla 1).

Tabla 1  
Datos de los logros de los estudiantes del estudio en el distrito

Subgrupo	Inglés/Lenguaje y comunicaciones		Matemáticas <sup>a</sup>		Índice de rendimiento académico <sup>b</sup> (Academic Performance Index, API)	
	2004	2009	2004	2009	2004	2009
En todo el distrito	37%	62%	44%	68%	722	833
Afroamericano	33%	62%	37%	65%	702	815
Hispano	27%	55%	36%	63%	677	803
Blanco	55%	75%	60%	79%	806	886
Estudiantes en desventaja socioeconómica	22%	48%	30%	59%	649	775
Estudiantes de inglés como segunda lengua	20%	47%	31%	60%	n/a	774
Estudiantes con discapacidades	13%	40%	17%	44%	n/a	684

Nota: en esta tabla se muestran los datos recolectados durante un periodo de tiempo por el Departamento de Educación de California en 2009. No se encontraron datos API para el caso de estudiantes de inglés como segunda lengua y estudiantes con discapacidades en el 2004.

<sup>a</sup> Porcentaje de estudiantes que obtuvieron resultados considerados como Competente o Avanzado en la Prueba Estándar de California (California Standard Test, CST).

<sup>b</sup> El API es un único número, que varía desde el puntaje mínimo de 200 al máximo de 1000, lo que refleja el nivel de desempeño de una escuela, distrito o grupo de estudiantes, según los resultados de los exámenes estatales. La meta de un API estatal es 800.

Otro aspecto inusual de este distrito es la relación entre el distrito y sus escuelas. Distritos similares han tratado de fomentar una mayor centralización y controles administrativos, como también una coordinación de los currículos, evaluaciones y desarrollo profesional. En contraste, durante un periodo de 12 años, este distrito ha implementado y mantenido una autonomía local considerable. El MESD ha permitido que sus escuelas implementen programas de capacitación en pedagogía que el equipo docente y la comunidad creían eran las mejores opciones para suplir las necesidades de los estudiantes.

### Historia del distrito estudiado

En el otoño de 1993 comenzó una nueva etapa para el distrito estudiado, momento en que un proceso comunitario de planificación estratégica, liderado por el Consejo de Educación elegida y el superintendente, integró a cientos de partes involucradas en las escuelas y la comunidad en un proceso intenso de reorganización de la estructura de gobernanza del distrito. De este proceso que se extendió por 12 meses surgió una nueva estructura organizacional en donde el consejo de educación replanteó su función y autoridad para beneficiar a los estudiantes, apoderados y a la comunidad. Respecto al enfoque orientado al currículo y a los programas, se implementó una toma de decisiones local. El distrito también estableció un nuevo marco de Visión Compartida, Valores Compartidos, Objetivos Estratégicos y Toma de Decisiones Basadas en los Estudiantes (Gill, 2001), el cual sigue en uso en la actualidad y guía las acciones del distrito y sus escuelas en la labor de mejorar los logros de los estudiantes.

La nueva estructura de organización formal de la toma de decisiones basada en los estudiantes consideraba que los alumnos eran más importante que el consejo; así, la visión tradicional de la oficina central como la entidad decisoria se invirtió (ver Figura 1) a fin de dar paso a un enfoque más descentralizado (Gill, 2000). Los rectores de las escuelas se consideran como los Gerentes Generales de sus escuelas y se los considera responsables por los logros de los estudiantes y el éxito general de la escuela. Además, como parte del cambio desde cumplir una función de gerencia a una de ser líderes educacionales, también se espera que los rectores sean líderes de un equipo de liderazgo.

### Reorganización del distrito

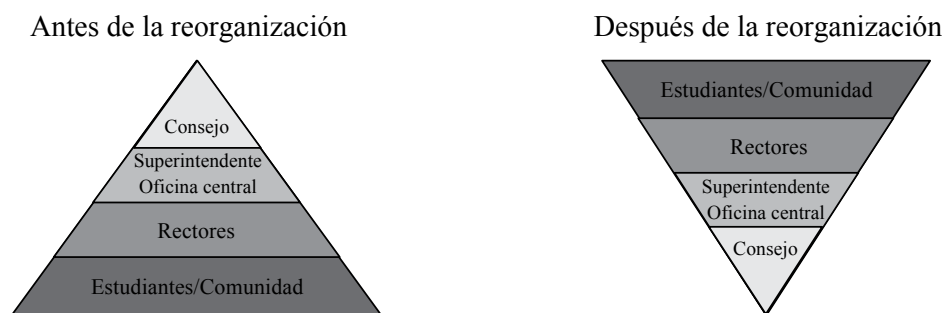


Figura 1. Después de la reorganización del distrito, la nueva estructura de organización formal para la toma de decisiones basada en los estudiantes colocó a los estudiantes por delante del Consejo.

Este modelo único, que sigue en pie en la actualidad, representa “un contexto de colaboración, comunicación, y participación de los apoderados y de la comunidad entre los distritos y los rectores de las escuelas”, todos enfocados en los logros de los estudiantes (Gil, 2001, p. 12).

El distrito brindó apoyo a esta nueva estructura organizacional de tres maneras importantes. En primer lugar, la oficina central alentó a las escuelas, especialmente aquellas con resultados deficientes, a seleccionar e implementar uno de los modelos de Reforma Escolar Integral que tenían el apoyo federal durante el periodo de 1993 a 2000. Se sabía muy bien que no habría un solo enfoque que sirviera para implementar la reforma, pues las reformas basadas en estándares no se han desarrollado con uniformidad (Cuban, 2004). A pesar de que este enfoque que adoptaron los distritos no fue inusual durante este periodo (Datnow, Borman, Stringfield, Overman, & Castellano, 2003), el poder de permanencia del mismo es especial. En segundo lugar, el distrito formó una sociedad con la Fundación Ball para brindar instancias de desarrollo de liderazgo de equipo escolar a profesores y rectores, y así brindarles el apoyo que necesitaban para convertirse en líderes (Escobedo, 2008). Durante un periodo de 10 años, las escuelas fueron agrupadas en cohortes y se instauraron ciclos de capacitación de 3 años. En tercer lugar, el distrito adoptó un marco de Toma de Decisiones Basada en los Estudiantes. La interrogante que guiaba toda

decisión era: “¿De qué modo esta decisión mejora el aprendizaje de los estudiantes?” El estudio actual se enmarca en este contexto histórico. Mediante el uso de herramientas de análisis de red social, se exploran las relaciones entre los encargados clave de la toma de decisiones en la oficina central y en las escuelas.

## Participantes

Para este estudio se seleccionaron a dos grupos de participantes: los administradores clasificados y certificados de la oficina central y los rectores de las escuelas. Estos dos grupos representan el equipo de liderazgo y reflejan la estructura administrativa formal del distrito.

**Encuestados.** Se informó e invitó a participar a todos los administradores de la oficina central (48) y todos los rectores de las escuelas (45). Un total de 88 líderes de escuelas y distritos completaron de manera voluntaria la encuesta en línea, lo que corresponde a una participación de un 95%. La mayoría de los miembros de equipo de liderazgo en el MESD corresponden a hispanos o blancos, según se indica en la Tabla 2. Más de la mitad llevaban más de 10 años en el distrito, y cerca de la mitad habían sido administradores por más de 10 años. Sin embargo, parecía haber mucho movimiento dentro del sistema, ya que más de un 50% solo llevaba 4 o menos años en la escuela u oficina en la que se desempeñaban.

Tabla 2  
Datos demográficos de los administradores escolares y  
de la oficina central del distrito

	Porcentaje de encuestados
<b>Etnia</b>	
Blanco	43
Latino	41
Isleño del Asia Pacífico	10
Afroamericano	6
<b>Años en el distrito</b>	
25+	9
20-24	9
15-19	14
10-14	21
5-9	24
<4	23
<b>Años como administrador</b>	
25+	5
20-24	12
15-19	12
10-14	18
5-9	38
<4	14
<b>Años en el sitio actual (escuela u oficina central)</b>	
25+	2
20-24	8
15-19	10
10-14	21
5-9	57
<4	

**Participantes entrevistados.** Se seleccionó a seis administradores de la oficina central para entrevistarlos: el superintendente, un asistente del superintendente, y cuatro directores ejecutivos. Los directores ejecutivos son los jefes de departamento (por ejemplo, departamentos de evaluación y enseñanza) y son los responsables de brindar apoyo a una parte de las 44 escuelas dentro del distrito. Estos seis administradores fueron seleccionados debido a que son los que han establecido una relación directa con los rectores, respecto al tema de la mejora de la enseñanza y escuelas. También fueron clave al entregar la perspectiva del distrito respecto a los temas centrales de este estudio (es decir, las estructuras formales e informales que vinculan a las escuelas y a la oficina central con el profesionalismo y la rendición de cuentas).

Se seleccionó a once rectores para entrevistarlos. Una pregunta demográfica en la encuesta de redes sociales pedía a los rectores identificar con cuál cohorte se afiliaban (T-Z). Se planteó esta pregunta dada la importancia de la estructura de cohorte en el distrito. Gracias a esta información, se pudo identificar siete cohortes. Con los resultados de la encuesta del análisis de red social, se identificaron dos cohortes con grupos demográficos de estudiantes similares, pero con el mayor contraste en las respuestas de la encuesta sobre densidad, reciprocidad y centralidad. Una comparación de los grupos demográficos de esta muestra de rectores mostró que eran similares al grupo total de rectores en el distrito.

### Instrumentos y recolección de datos

**Encuesta de redes sociales.** Se creó una encuesta de redes sociales y se diseñaron algunas preguntas demográficas para evaluar las redes sociales informales en el MESD. Las preguntas se crearon a partir de investigaciones de redes anteriores (Cross & Parker, 2004; Daly & Finnigan, 2010; Finnigan & Daly, 2013). De manera específica, se les pidió a los líderes formales a nivel de escuela y distrito que evaluaran de manera cuantitativa su relación profesional con cada uno de los administradores escolares y de distrito, tomando como referencia un intervalo de frecuencia desde 0 (ninguna interacción) a 4 (1-2 veces por semana). Para el propósito de este estudio, se evaluaron las siguientes redes: colaboración con temas laborales, ayuda en la iniciativa de reforma del distrito, innovación y riesgos asumidos frente a los estudiantes de inglés como segunda lengua. La red de colaboración se escogió específicamente porque muestra el nivel de interacción y colaboración entre los líderes de la oficina central y de escuelas. Se consideró que la iniciativa de reforma del distrito y los riesgos asumidos con respecto a las redes de estudiantes de inglés como segunda lengua son centrales para mejorar los resultados en el distrito. Las tres redes brindaron información sobre el tema de la rendición de cuentas y el profesionalismo.

La encuesta se basó en un enfoque saturado/vinculado con respecto a la recolección de datos, a fin de garantizar una idea más completa de la red y obtener resultados más válidos (Scott, 2000). Con la encuesta de red vinculada se le entrega a los encuestados una lista de individuos en su organización y los encuestados tienen que indicar, para cada caso, con qué frecuencia colaboran o buscan consejos o ayuda de cada uno de ellos. En este artículo en específico, nos centramos en la encuesta de red social, cuyos resultados se triangulan con los datos que se obtuvieron de la encuesta de confianza y de las entrevistas.

**Confianza.** La medida de confianza se adaptó de la escala ‘confianza en los colegas’ de Hoy y Tschannen-Moran (2003). Cada ítem se clasificó según una escala de puntaje de 6 puntos, desde 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). La escala (Cronbach  $\alpha = 0,86$ ) incluye siete ítems que se modificaron para que se ajustaran al contexto del distrito (ver Tabla 3). Un ítem de muestra es “Los administradores son honestos unos con otros”. Se incluyeron los ítems según lo que se esperaba tomando en cuenta el instrumento existente.

Tabla 3  
Ítems de confianza, inclusión de factores y confiabilidad

Confianza ( $\alpha = 0,86$ )	
1. Los administradores se apoyan unos a otros.	0,80
2. Incluso en situaciones difíciles, los administradores pueden confiar unos en otros.	0,81
3. Los administradores confían unos en otros.	0,88
4. Los administradores son honestos unos con otros.	0,84
5. Los administradores confían en la integridad de sus colegas.	0,79
6. Los administradores sospechan unos de otros. (nueva codificación)	0,52
7. Cuando los administradores recomiendan algo, usted lo cree.	0,77

**Entrevistas.** Los mapas de red social mostraron los patrones de comunicación y la estructura general de las redes en el distrito estudiado, mientras que los datos de las entrevistas brindaron información más detallada, como el tipo de información que se intercambiaba en las redes. El protocolo de entrevista para los rectores y los administradores de la oficina central consistió en 16 preguntas relacionadas con los logros de los estudiantes, la colaboración, la innovación y la toma de riesgos en referencia a los estudiantes de inglés como segunda lengua, la iniciativa del distrito, y las políticas y prácticas del distrito que fomentaron o dificultaron el proceso de mejora. Mientras que el análisis de red social brindó una perspectiva global de las relaciones entre escuelas y el distrito, de los datos de la entrevista se obtuvieron detalles e información específica necesaria para entender mejor la calidad de las relaciones.

## Análisis de datos

**Análisis de datos de las redes sociales.** Se utilizó el software UCINET (Borgatti, Everett, & Freeman, 2002) para realizar una serie de mediciones de las redes a fin de entender mejor las relaciones entre los administradores en tres áreas claves: colaboración, iniciativa de reforma del distrito, e innovación y riesgos asumidos para brindar apoyo a los estudiantes de inglés como segunda lengua (Figuras 2-4). Los nodos representan a cada persona involucrada dentro de las redes, y los lazos representan las relaciones entre las personas. El tamaño del nodo indica el número de personas que consultan a dicha persona para obtener más información (es decir, mientras más una persona es consultada, más grande será el nodo que la representa). La densidad se calcula con el número de conexiones entre los participantes dividido por el número total de las posibles conexiones en la red. Mientras mayor es la proporción de vínculos entre personas en la red, más densa es la red. La densidad se definió con una escala de 0, lo que indica ausencia de relación entre administradores, a 1 que indica que todos los administradores mantienen contacto entre ellos.

Se midió la reciprocidad entre los administradores en escuelas y los administradores en el distrito para establecer el porcentaje de relaciones recíprocas dentro de la red. La reciprocidad se calculó con una escala de 0 a 1, en donde 0 representa la ausencia de relaciones entre los administradores, y 1 representa una red en donde todas las relaciones son recíprocas y controlan el tamaño de la red.

Se determinó la centralidad normalizada de cada participante en las redes sociales, mediante el cálculo del número aproximado de lazos que los participantes recibieron y enviaron en cada una de las redes, dividido por el tamaño de la red. Las medidas de centralidad de una red pueden servir como índice de la actividad de un individuo dentro del grupo. La centralidad fue determinada por medio de una escala de 0 a 1, donde 0 representa una distribución homogénea de las relaciones sociales entre todos los administradores en la red y 1 representa una red altamente centralizada en donde todas las relaciones sociales se enfocan en un solo una persona. Los participantes con centralidad elevada en una red tienen un acceso cada vez mayor a los recursos y un potencial alto para crear nuevas conexiones que podrían mejorar el desarrollo de capacidades (Stuart, 1998; Tsai, 2000). Los participantes menos centralizados pueden encontrarse en la periferia y tener menos acceso al conocimiento, además es común que no tengan las oportunidades para beneficiarse de los recursos e información en poder de aquellos participantes más centralizados (Burt, 2000).

Se realizó un análisis de proporción externa/interna, o índice E-I, para evaluar la relación entre los lazos externos e internos sobre la base de una característica determinada de la persona involucrada (en este caso se refiere al lugar de trabajo: la oficina central o escuela) por medio de la comparación del número de lazos dentro de los grupos y entre los grupos. El alcance de la escala fue de -1 para lazos completamente internos (intraunidad) a +1 para lazos completamente externos (interunidad). Las relaciones que se enfocan hacia el exterior se consideran más densas en toda la red (interunidad), mientras que las relaciones con un enfoque interno consisten en un núcleo pequeño y denso de relaciones dentro de la red (intraunidad). Las organizaciones con índices E-I altos (con un mayor enfoque exterior) poseen una cooperación de unidad mayor (Nelson, 1989) y han presentado resultados más exitosos en relación a cambios a gran escala (Krackhardt & Stern, 1988; McGrath & Krackhardt, 2003). Por otro lado, aquellas organizaciones con puntajes bajos de E-I revelan limitaciones en el grado de éxito con el que las organizaciones abordan las presiones externas. (McGrath & Krackhardt, (2003). Las organizaciones con un índice E-I bajo indican que se trata de una comunicación interna en un grupo. Por ejemplo, los rectores se comunican con otros rectores o los administradores del distrito se comunican con otros administradores del distrito. A pesar de que la comunicación no se orienta hacia el exterior, si las personas se comunican generalmente dentro de su grupo es más probable que establezcan relaciones de confianza.



**Análisis de datos de las entrevistas.** Con los datos de las entrevistas a 11 rectores y 6 administradores de la oficina central se logró una comprensión más profunda de las características y la estructura de las redes en el distrito; a su vez, los datos se utilizaron para triangular los resultados cuantitativos. Un servicio de transcripción se encargó de grabar y transcribir todas las entrevistas. El análisis de los datos de las entrevistas consistió en leer y releer las transcripciones. Además revisamos y confirmamos los temas recurrentes (Miles & Huberman, 1994) y luego comparamos los datos de las entrevistas con los de la red. Nos basamos en los datos de las entrevistas para dotar de sentido y dar cuerpo a los mapas de la red y buscamos datos de triangulación que confirmaban o no estos mapas. Por ejemplo, los datos de las entrevistas de un administrador de la oficina central, quien afirmaba la existencia de una comunicación frecuente con los rectores y otros administradores de distrito, sirvieron para confirmar los sólidos vínculos en el mapa de colaboración. En futuros documentos se abordarán las similitudes y diferencias entre ambas cohortes.

### Los resultados

La manera en que el conocimiento, los recursos y la innovación fluyen en el sistema es esencial para las organizaciones saludables. Presentamos los resultados de tres mapas de red con el fin de investigar este flujo y para entender cómo las redes informales y las estructuras formales respaldan el profesionalismo y la rendición de cuentas. Se eligieron estos mapas porque reflejan dimensiones esenciales en el trabajo de reforma escolar y muestran una estrecha colaboración entre algunas áreas y autonomía en otras. Nos basamos en los datos de las entrevistas para profundizar en la forma en que los líderes de la oficina central y a nivel local perciben sus relaciones profesionales. Los datos de las entrevistas, tanto de los administradores de oficinas centrales como los rectores, confirmaron de manera uniforme los mapas de las redes. Estos datos respaldaron inmensamente a los mapas y los resultados están presentes en las tres redes.

### Colaboración en asuntos laborales

El primer mapa, la Figura 2, es una representación de las percepciones de colaboración en temas laborales en el nivel más frecuente (desde una vez cada dos semanas hasta un par de veces por semana). El nivel de colaboración es importante, ya que representa las oportunidades para compartir el conocimiento, los recursos y la innovación. Tanto del mapa como de las medidas, se deduce que es una red bastante densa donde los rectores colaboran con otros rectores o líderes de oficinas centrales, y los líderes de oficinas centrales colaboran entre sí. Según las medidas de la red, existen conexiones relativamente frecuentes entre los administradores de distrito y los rectores dentro del distrito (Densidad= 0,12). Esta cifra quiere decir que de los 8.556 posibles lazos que pueden ocurrir semanalmente o bimestralmente entre individuos, estos líderes establecieron 1.027 lazos (o un 12% de lazos posibles). Aunque es difícil interpretar completamente el significado de esta cifra de densidad,  $D=0,12$ , se considera que es densa dado el tiempo limitado que poseen los administradores diariamente para realizar una colaboración periódica. Quizás más importante aún, de las medidas de centralidad se deduce que, en promedio, los líderes en los niveles de escuela y oficina central establecieron lazos con otros 17 líderes ( $M = 17$ ,  $sd = 13$ ). Esto sugiere que la colaboración se realizaba de forma jerárquica (oficina central - escuela), lateralmente (escuela-escuela u oficina central-oficina central) o de ambas formas.

Se pueden destacar tres aspectos interesantes sobre las relaciones sociales en este mapa. En primer lugar, los administradores de la oficina central cumplen una función clave en el proceso de colaboración; esto se ilustra con los nodos negros grandes. Según se esperaba y se ha encontrado en otros estudios (Daly & Finnigan, 2010), muchos administradores de oficinas centrales están colaborando entre sí. Esto se revela mediante los hallazgos del índice Externo-Interno (E-I), que varía desde -1 para lazos completamente internos (es decir, dentro del lugar de trabajo) a +1 para conexiones completamente externas (entre lugares de trabajo). Estos hallazgos se basan en el lugar de trabajo principal de una persona (oficina central o la escuela). El índice E-I para esta red fue de -0,146, lo que indica que esta red está conectada más hacia el interior que al exterior. Es decir, los rectores se comunican entre rectores y el equipo de la oficina central se comunica entre el equipo de la oficina central. Sin duda, la proximidad física entre el equipo de la oficina del distrito facilita la colaboración en la oficina central y la estructura de cohorte formal del distrito facilita la colaboración entre los rectores.

En segundo lugar, es notable que la densidad de colaboración involucra no solo a administradores de la oficina central que colaboran entre sí, lo que se ha observado antes en otros estudios, sino que también incluye la colaboración entre rectores y líderes de las oficinas centrales, que se ha observado con menos frecuencia (Daly & Finnigan, 2010). Un director ejecutivo dijo: “Yo les diría a los miembros del Gabinete y a mis rectores que trabajo estrechamente con mis 13 rectores. Creo que me siento más cercano a ellos que a los otros, por esta razón los considero como colegas. Espero seguir aprendiendo de ellos en la misma medida en que yo les sirvo de ayuda a ellos (D31)”. La reciprocidad promedio del equipo de liderazgo fue de 0,3639. Luego de separar a ambos grupos, la reciprocidad de los rectores fue de 0,3108 (14 de 44 tenían lazos recíprocos) y la reciprocidad de los administradores de la oficina central fue 0,4605 (23 de 49 tenían lazos recíprocos).

En tercer lugar, como se muestra con los conjuntos de nodos grises (por ej., P5), las conexiones entre rectores en este distrito son densas. El índice E-I fue de 0,39 en los rectores, lo que significa que los rectores están conectados de forma externa y buscan colaborar tanto con el equipo de la oficina central como con otros rectores. Este hallazgo de colaboración entre rectores es una observación interesante que sugiere que las escuelas no están tan aisladas en este distrito como mostraban otros estudios (Daly & Finnigan, 2010). A pesar de que los rectores no son tan esenciales en la red de colaboración en comparación con la oficina central, sí colaboran entre sí y con los administradores del distrito. Esto indica que existen mayores niveles de capital social entre los rectores y los administradores en este distrito. Este hallazgo está respaldado también por los datos de las entrevistas, tal como un rector señala: “ Mis colegas profesionales más cercanos son mi grupo de cohorte de rectores...Ellos son los que estaban realmente dispuestos a trabajar. Podemos conversar acerca de nuestra realidad diariamente y sobre algunas posibles soluciones a los problemas que enfrentamos en estos momentos (P39)”. Varios rectores concuerdan en que se sienten cómodos recibiendo consejos de otros rectores y directores ejecutivos. Otro rector señaló:

En relación a mis directores ejecutivos... Me siento cómodo hablando con los tres. Uno de ellos es el Superintendente Adjunto. Ese es el tipo de relación de trabajo que tenemos. Es curioso, porque el director ejecutivo y el superintendente adjunto eran parte de mi primera cohorte. Ellos eran los administradores. Por lo tanto, en este momento nuestra relación de confianza, como mencioné anteriormente, se encuentra en otro nivel ahora. Existe mayor comprensión entre nosotros, en vez de cuestionar por qué se hacen determinadas cosas. Ellos confían y creen, somos más colegas que una jerarquía. (P29).

Red de colaboración

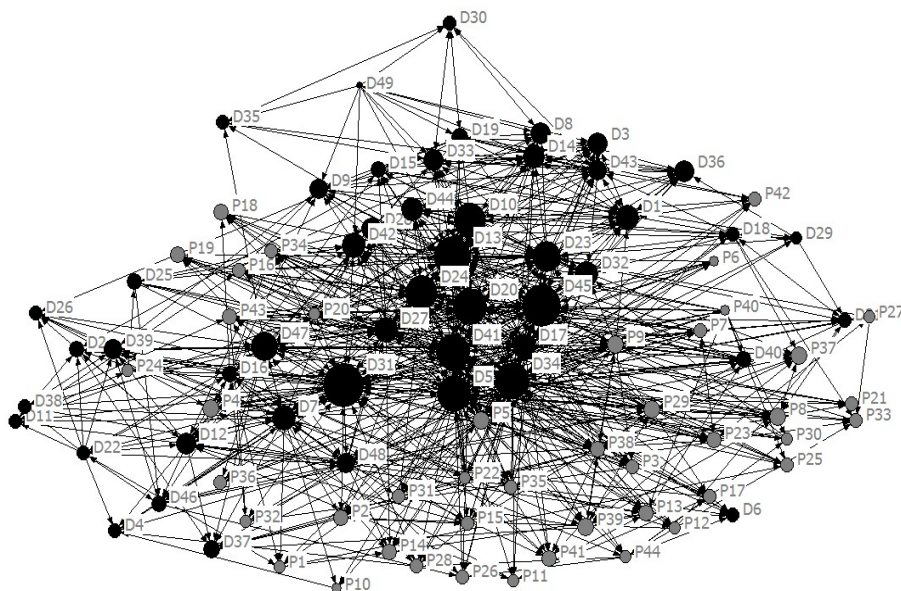


Figura 2. Mapa de redes sociales sobre la colaboración entre rectores y administradores de oficinas centrales. Los nodos se clasifican según su tamaño por grado de entrada y según su función por color. Los nodos negros representan a los administradores de oficinas centrales y los grises a los rectores.

Estos hallazgos también están respaldados por los datos de confianza (ver Tabla 4), ya que muestra que los administradores en conjunto “conducen en parte” que existe confianza en este distrito. Sin embargo, si se sigue desglosando esta cifra, los rectores ( $M = 4,58$ ,  $sd = 0,99$ ) perciben más confianza en comparación con los administradores de oficinas centrales ( $M = 4,06$ ,  $sd = 1,43$ ) ( $t = 1,903$ ,  $p < 0,05$ ). Es importante destacar también que los administradores de la oficina central se comunican con los rectores con el fin de colaborar, como se muestra en el grado de los lazos de salida de 317 de ellos.

Tabla 4  
Medias de confianza y fiabilidad por oficina de distrito y escuela

	Lugar	N	Media	Desviación estándar
Promedio de confianza	Oficina del distrito	41	4,06*	1,43
	Escuela	38	4,58*	0,99

Nota: \*Diferencias estadísticas entre la oficina del distrito y los rectores  $p < 0,05$

### Red de asesoría sobre la iniciativa de reforma del distrito

En 2006, se dio paso a una importante iniciativa en todo el distrito: un modelo de enseñanza pedagógica basado en la investigación, denominado La Liberación Gradual de Responsabilidad (Gradual Release of Responsibility, GRR) (Fisher & Frey, 2008). El distrito contrató a un consultor para que realizara un perfeccionamiento profesional permanente para rectores y equipos de liderazgo. Sin embargo, como se observará, las escuelas tenían la autonomía para implementar GRR de la mejor manera que ellos estimaran para apoyar a estudiantes en sus escuelas.

En la Figura 3 se muestra la red sobre la iniciativa de reforma GRR y se revela un marcado contraste en comparación con la figura anterior. De acuerdo con las mediciones de la red (Densidad=0,01), esta red social es extremadamente dispersa con solo pocos rectores que piden consejos a otros rectores o líderes de las oficinas centrales en relación con la iniciativa del distrito. Todos los nodos en la esquina superior izquierda de la figura representan individuos en la red que no recurren a nadie para informarse con respecto a GRR ni nadie recurre a ellos tampoco. Es posible que la razón de esta falta de comunicación se deba a que los rectores en este distrito tienen la autonomía para hacer lo que más beneficie a sus escuelas, siempre y cuando tengan un plan y obtengan resultados. Según un rector señala:

Si pudiera probar que mis acciones dan resultado, y lo hiciera a través de datos, entonces tendría respaldo. Creo que otorgaron bastante autonomía a la administración de las escuelas a nivel local, demasiada. Si se tiene un plan y se puede respaldar ese plan con datos y metas y un seguimiento de sus acciones, es evidente que estaría respaldado. Esa ha sido mi experiencia. Recuerdo que el superintendente me dijo, “Consigue los resultados o yo buscaré a alguien que lo haga”. Está bien, lo haré. Yo le dije, “Así es como conseguiré los resultados.” Le mostré el mapa. Cada vez que él venía yo le mostraba nuestro desempeño en el mapa. Mire el crecimiento o mire la falta de crecimiento.” Si no tenemos crecimiento, conseguiremos estos resultados. Si, por el contrario, existe crecimiento, seguiremos por el mismo camino y modificaremos esto otro. Me encanta la autonomía Es una buena idea. (P37)

Diez de los once rectores entrevistados afirmaron que les gustaba tener autonomía para decidir por sí mismos las medidas a tomar en sus escuelas. Otro rector compartió su visión sobre la descentralización en este distrito:

Creo que el distrito contribuye al logro estudiantil porque se guía según lo que ocurre en las escuelas. Creo que es útil que estén descentralizados y que cada escuela decida lo que debe hacer, según sus necesidades, su comunidad, la cultura escolar... de tal manera que no se trate de un modelo único que encaja en todas las 44 escuelas...Cada uno decide lo que es mejor según su situación...para así alcanzar los logros escolares deseados. (P8)

En relación a la pregunta sobre las acciones particulares realizadas en este distrito que pueden ayudar a explicar el patrón positivo de logros, un rector explica: “Creo que el enfoque “top down” (de arriba hacia abajo) nunca funcionaría aquí ahora. La gente es demasiado flexible ahora, pero ese enfoque ha sido su fortaleza si se cuenta con líderes sólidos que puedan hacerlo (P42)”.

## Red de asesoría sobre la iniciativa de reforma del distrito

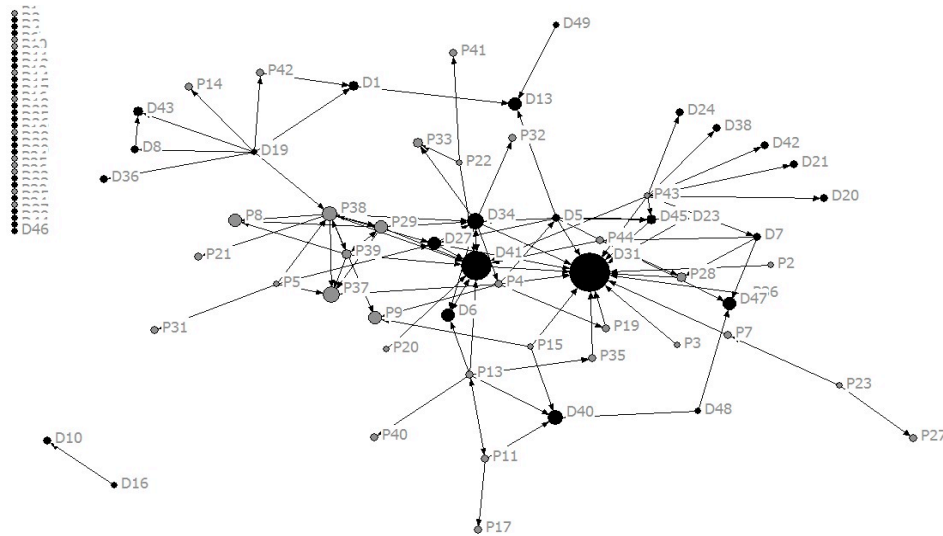


Figura 3. Mapa de red social sobre la asesoría con respecto a la iniciativa de reforma del distrito (Liberación gradual de responsabilidad o GRR). Los nodos se clasifican según su grado de entrada por tamaño y según su función por color. Los nodos negros representan a los administradores centrales y los grises a los rectores.

A diferencia de la red de colaboración, de las mediciones de la red GRR se obtiene que solo el 1% de todos los lazos de intercambio de información posibles están presentes al considerar las relaciones más frecuentes (86 de los 8.556 lazos posibles entre individuos). Asimismo, el 37% de los administradores (23 del equipo de la oficina central y 11 rectores) estaban aislados en esta red, lo que significa que no buscaron (ni tampoco se les solicitó) frecuentemente información relacionada con la liberación gradual de responsabilidad. Como se señaló anteriormente, los rectores tienen la autonomía para ajustar la enseñanza en su plantel y, por lo tanto, tienen la flexibilidad para implementar la iniciativa del distrito, de la manera en que ellos consideren conveniente para mejorar los logros académicos. El rector a continuación explica por qué eligió no implementar GRR en su escuela, y afirma que:

Nosotros nos concentramos solo en las mejores prácticas que sabemos pueden realmente marcar una diferencia... Incluso cuando el distrito tiene iniciativas buenas, nosotros no las incluimos en nuestro plantel... la liberación gradual de responsabilidad (GRR) es considerada como una gran pieza del distrito que aún no se ha implementado aquí...sin embargo, tenemos un modelo propio y nos enfocamos en él. En este sentido, considero que GRR siempre ha estado en un segundo plano. (p. 38)

De las medidas de centralidad se obtiene que, en promedio, los líderes en los niveles de oficina central y escolar establecieron lazos con dos líderes de distrito (D31 y D41) ( $SD=3$ ), con una medida de centralidad del 15%, lo que indica muy poca interacción. La medida de centralidad para GRR es bastante inferior a la de la red de colaboración (61%). Esto indica que el flujo de información en la red estaba extremadamente limitado si se compara con la Figura 2. En general, la red tendía hacia la centralización con dos líderes de distrito (D31 y D41) en el distrito de estudio y cumplían funciones claves en la red de información GRR. La gente solicita información a dos grandes nodos, que casualmente son directores ejecutivos, los que encabezaron la iniciativa y que parecían ser los más informados.

Resulta interesante que los rectores no cumplieron una función clave en el sistema a pesar de que la red era sobre el intercambio de información directamente relacionado con la iniciativa GRR. De esta red de información se deduce que existen pocas relaciones recíprocas en términos de personas que recurren unas a otras, en comparación con los flujos de información en una sola dirección. Sólo un 7% de las relaciones sociales en la red fueron recíprocas. Esto es un porcentaje mucho más bajo que en la red de colaboración (36%).

Tanto las relaciones jerárquicas (oficina central-escuela) como las laterales (escuela-escuela u oficina central-oficina central) son escasas. Asimismo, esta división entre oficina central y administradores de escuela se triangula con hallazgos del índice Externo-Interno (E-I). El índice E-I para esta red fue de -0,122, lo que señala que esta red está conectada de forma interna más que externa; es decir, los rectores se comunican entre rectores y el equipo de la oficina central se comunica entre el equipo de la oficina central, pero rara vez se cruza la comunicación entre los grupos para obtener información con respecto a GRR. Esto se muestra además cuando se desglosa el índice E-I entre los administradores de la oficina central (-0,13) y los rectores (-0,11), lo que significa que ambos grupos están conectados internamente y se comunican más dentro de su propio grupo. Sin embargo, D31 y D41 cumplen funciones de “puente” importantes, ya que funcionan como intermediarios entre las diferentes partes del sistema. Además, en el anillo interno del mapa de red, también hay un grupo de rectores que, al parecer, interactúan entre ellos y P29 cumple una función de “conector” al solicitar información tanto a los rectores como a los líderes de las oficinas centrales. En esta pequeña red de rectores también cabe destacar que existe un intercambio de información bidireccional, tal como se revela con las flechas en ambos sentidos, mientras que para la mayoría del resto de la red, el flujo de información es unidireccional hacia los líderes clave de la oficina central.

### Asumir el riesgo de innovar para brindar apoyo a los estudiantes de inglés como segunda lengua

En la Figura 4 se muestra la red que trata la innovación orientada a estudiantes de inglés como segunda lengua. Al igual que en la Figura 2, y en contraste con la Figura 3, esta es una red densa (Densidad = 0,09 a diferencia de  $D = 0,01$  para la red GRR) esto significa que los administradores de escuelas y del distrito se comunican regularmente y con frecuencia para discutir acerca del “riesgo de innovar que hay que asumir para apoyar a estudiantes de inglés como segunda lengua”. En el mapa se revela de dos maneras un patrón diferente a los otros dos. En primer lugar, en el mapa se muestra que los rectores cumplen funciones clave en esta área de innovación, tal como lo muestra el tamaño de los nodos grises y su compacidad en relación al centro del mapa y a algunos nodos negros grandes. En segundo lugar, en la periferia del mapa se encuentran a más administradores de la oficina central o directores confidenciales de los que se esperaba, en relación a la innovación para estudiantes de inglés como segunda lengua.

Red de innovación para estudiantes de inglés como segunda lengua

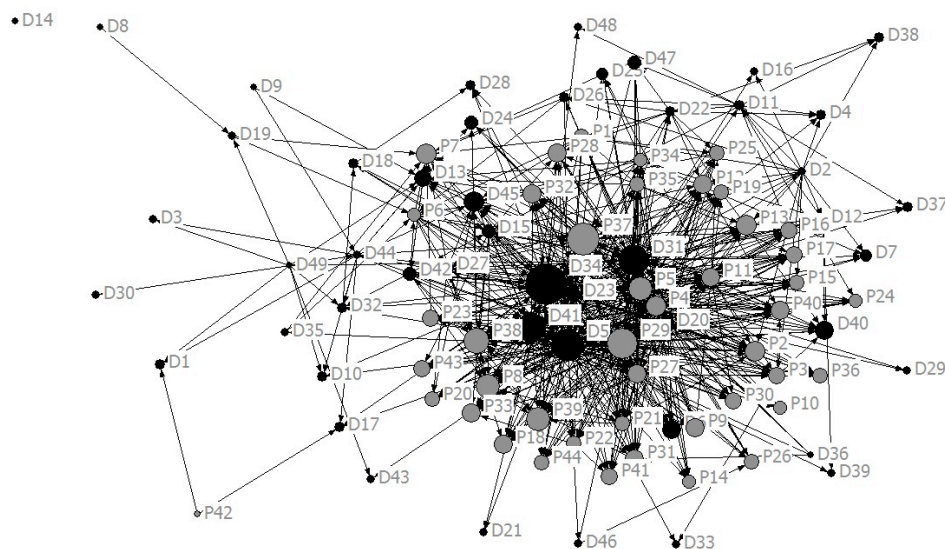


Figura 4. Mapa de red social sobre la innovación para estudiantes de inglés como segunda lengua. Los nodos se clasifican según su grado de entrada por tamaño y según su función por color. Los nodos negros representan a los administradores centrales, y los grises, a los rectores.



Al igual que en los mapas anteriores, los nodos grandes en este mapa significan que tanto los administradores de los planteles escolares como otros administradores de la oficina central recurren a varios administradores clave de la oficina central para obtener información. Sin embargo, a diferencia de los otros mapas de red, esta red muestra varios nodos grises grandes cerca de los nodos negros, lo que indica que además hay otros administradores que están recurriendo a los rectores para obtener información. Como se demuestra por el gran número de nodos grises (ej., P4, P5, P8, P29, P37, P38, P39) que predominan en la figura, en promedio, los líderes se conectan con otros 15 líderes ( $SD=15$ ) en comparación con solo 2 en la otra red GRR. Es interesante destacar que estos rectores tienden a tener los nodos más grandes entre las redes, lo que indica su importancia como fuente de información y apoyo para sus colegas. Los datos de las entrevistas respaldan este hallazgo, tal como lo expone un director ejecutivo al comentar acerca de las prácticas y acciones que han mejorado los logros en estudiantes de inglés como segunda lengua: “Las capacitaciones paso a paso han sido bastante influyentes en nuestro distrito. Nuestros rectores trabajan en conjunto en estos grupos de cohortes y visitan sus escuelas entre sí...”(D34). Un rector, que corroboró también este punto y en relación a la pregunta sobre las prácticas o respaldos que contribuyen a mejorar los logros de los estudiantes de inglés como segunda lengua, afirma:

También considero que, una vez más, el enfoque en logros estudiantiles se presta para estudiar los datos. Los rectores pueden obtener estos datos, estudiarlos y decir, “Sí. Es realmente eficaz. Realmente eficaz. Realmente eficaz”. Luego, debido a que se tienen conexiones con la cohorte, se dice, “¿Saben? Conozco a una profesora de segundo básico que es fantástica. Vengan a conocerla”. Esto sucede dado que se tienen los datos para comprobar sus logros y se tienen los contactos dentro del sistema. Entonces es posible decir, “Vengan a conocer a esta profesora”. Luego de conocer a la profesora se puede proponer, “Me encantaría que mis profesoras de segundo básico pudieran presenciar su modo de trabajo”. Luego de conversar con esas profesoras acerca de esto y cuando vayan a presenciar el trabajo de la otra profesora, se les indica “Quiero que se fijen específicamente en las técnicas para interrogar o en las estrategias grupales de cooperación”. A mi parecer, observar estas técnicas o estrategias es la razón, en gran parte, del aumento del rendimiento de estudiantes de inglés como segunda lengua en el distrito. Si se compara el rendimiento escolar en todo el estado, efectivamente los estudiantes de inglés como segunda lengua están bastante bien posicionados dentro del distrito. Creo que esto tiene un gran impacto cuando se cuenta con esos contactos y el enfoque es mejorar el rendimiento. (P37)

Cuando se le preguntó a otro rector acerca de los tipos de conversación que sostiene con sus colegas en torno a los estudiantes de inglés como segunda lengua, este rector afirmó: “Discutimos más acerca de qué es lo que determina el Desarrollo del Inglés como segunda lengua, específicamente en relación al aprendizaje en conjunto. Esto facilitó la conversación acerca de las piezas que componen el desarrollo del inglés como segunda lengua y de qué se trata este tipo de enseñanza. Pero no hemos discutido específicamente acerca de cómo ayudar a los estudiantes de inglés como segunda lengua. No recuerdo ninguna situación donde ese haya sido el foco. Siempre parece estar en segundo plano; dado que son un gran grupo en este distrito, siempre se toma por sentado que todas las conversaciones incluyen a los estudiantes de inglés como segunda lengua (P42)”. Otros tres rectores concuerdan en que siempre consideran a los estudiantes de inglés como segunda lengua en su planificación, ya que corresponde a la mayoría de sus alumnos. No se ha mostrado el patrón de centralidad de los rectores en otros estudios de la red del distrito. La medida de centralidad de un 58% es muy similar al 61% del mapa de red de colaboración.

A diferencia de las redes anteriores, el índice E-I para el equipo de la oficina central (0,06) indica que ellos poseen más conexiones externas tanto con el equipo de la oficina central como con los rectores. Por otro lado el índice E-I para los rectores (-0,07) indica que los rectores están conectados más internamente. Para terminar, esta red de información tiene un grado de reciprocidad significativamente mayor (0,16), con 54 miembros de la red, que incluyen a 22 líderes de distrito y 32 rectores, que mantienen relaciones recíprocas.

Debido a que los estudiantes de inglés como segunda lengua son un subgrupo importante en este distrito y para la ley NCLB, los rectores son responsables de cumplir anualmente con los objetivos cada vez mayores para este grupo. Los hallazgos muestran que los rectores parecen incrementar el capital social por medio de relaciones informales. Esto lo logran al rescatar maneras más eficaces de mejorar los logros estudiantiles de sus pares y al consultar a los administradores de las oficinas centrales expertos en esta área.

## Discusión

Por medio de este único caso de estudio, examinamos las relaciones de los administradores de las oficinas centrales y los rectores en un distrito que ha mejorado sus logros estudiantiles en los últimos 10 años. Nos basamos en la literatura más amplia de análisis sobre el capital social y red social para indicar que las redes sociales subyacentes permiten comprender las condiciones que facilitan o restringen el cambio. Cuatro hallazgos clave surgieron del análisis:

- (a) En dos de las redes existían lazos densos entre los administradores de las oficinas centrales y los rectores en un distrito, lugar que tanto los líderes de los planteles como del distrito consideraban descentralizado.
- (b) Se confirmó la descentralización y autonomía de las escuelas para tomar decisiones programáticas por medio del análisis de la red sobre la iniciativa de reforma del distrito.
- (c) Los administradores de la oficina central en posiciones oficiales y las cohortes formales de las escuelas facilitaron los lazos de red informales que fomentaban la colaboración y el flujo del conocimiento y recursos a través del sistema.
- (d) Los rectores cumplieron una función clave en relación al conocimiento y a los recursos, de manera formal e informal en el distrito, especialmente en torno a las innovaciones para apoyar a los estudiantes de inglés como segunda lengua.

### Lazos densos en un distrito descentralizado

Un aspecto interesante y único de este distrito es la densidad que se muestra en los mapas de red. A pesar de que los rectores gozan de autonomía en los planteles escolares de este distrito, se valora bastante la colaboración. Esto se muestra en el mapa de la red de colaboración que ilustra una red densa en donde los administradores de la oficina central y los rectores colaboran frecuentemente. Se encontró la misma densidad en la red de innovación en relación a los estudiantes de inglés como segunda lengua, especialmente entre rectores. La densidad de las redes parece contradictoria, dado que los líderes del distrito se perciben a sí mismos como descentralizados y relativamente autónomos al momento de elegir la mejor manera de alcanzar las metas de logros estudiantiles fijadas por el distrito. Resulta interesante que el mapa con menor densidad en relación a la iniciativa GRR del distrito ejemplifica bien la paradoja de centralización y autonomía/descentralización: GRR es una iniciativa de reforma del distrito, pero los rectores pueden elegir si desean implementar la iniciativa o no. Los datos de las entrevistas que se expusieron anteriormente confirmaron este dualismo de autonomía y la cercanía y colaboración cruzada en el sistema.

La densidad de las estructuras de red indica que puede ocurrir un cambio profundo a gran escala en este distrito, ya que los lazos sociales densos respaldan la creación de soluciones coordinadas para resolver problemas complejos (Finnigan & Daly, 2012). De las conexiones densas entre los administradores de la oficina central y los rectores se deduce que es posible un cambio organizacional en el distrito sin un enfoque único para todo. Debido a que las escuelas tienen la autonomía para tomar decisiones en sus escuelas, los rectores generalmente acuden a sus pares para resolver problemas y discutir qué es lo que funciona o no en relación los logros estudiantiles. El superintendente y los directores ejecutivos también apoyan la colaboración entre rectores, al ser mediadores que comparten las mejores prácticas en el distrito. Del gran número de conexiones en este distrito, tal como se indica con las medidas de alta densidad, se deduce que la información compleja necesaria para aumentar los logros estudiantiles puede transmitirse fácilmente a lo largo de la red de liderazgo.

El distrito ha logrado construir sólidos vínculos entre pares mediante las estructuras colaborativas que se han implementado en la última década. Por ejemplo, desde el otoño del 2001, la Fundación Ball otorgó fondos para el desarrollo profesional de una cohorte de rectores y sus equipos de liderazgo, lo que permitió aprender y colaborar por medio de un proceso de consulta (Escobedo, 2008). Al ver los beneficios (ej. desarrollo profesional y colaboración entre pares) de ser parte de una cohorte, se formaron nuevas cohortes en las escuelas y, en lo sucesivo, todas las escuelas fueron parte de esta cohorte. En otras palabras, una estructura de distrito formal respalda el desarrollo de redes informales, ya que los rectores y algunos equipos continúan manteniendo su colaboración por más tiempo que los días de desarrollo profesional de la cohorte formal. Esta estructura de cohorte formal también se convirtió en un impulsor clave para fomentar y respaldar el profesionalismo de profesores y rectores, ya que durante los últimos 10 años los equipos a nivel escolar aprendieron a estudiar los datos y tomar decisiones pedagógicas para sus escuelas (Umekubo, 2012).

En 2006, el distrito presentó una nueva iniciativa, GRR. El distrito sigue proporcionando desarrollo profesional permanente para las cohortes de los rectores y sus equipos de liderazgo en torno a GRR. No se esperaba obtener los resultados del análisis de red social de esta iniciativa que se recopilaron, ya que este modelo GRR representaba un gran esfuerzo en el desarrollo profesional del distrito. Sin embargo, los datos obtenidos de las entrevistas han permitido conocer un poco más la evidencia para los hallazgos del SNA. Debido a que el enfoque del distrito son los logros estudiantiles, el distrito dio a los rectores y equipos de liderazgo toda la libertad para decidir cómo y cuándo implementarían GRR. Para un mayor capital social se debe seguir este lema: “conoce las reglas”. En MESD, los rectores sabían que podían hacer aquello que se ajustaba más a las necesidades de sus escuelas, siempre y cuando tales medidas ayudaran a mejorar el logro de los estudiantes. También sabían que no podían trabajar aislados y sin el apoyo de sus colegas. Algunas características del capital social incluyen altos niveles de confianza y conocer las normas. Consideramos que existen altos niveles de capital social en este distrito, lo que permitió a los líderes de las oficinas centrales otorgar autonomía en la toma de decisiones a los rectores incluso respecto a la iniciativa de reforma a nivel de distrito.

Los hallazgos con relación a GRR presentan un panorama del distrito que contrasta con la literatura existente de reformas en el distrito, lo que subraya la necesidad de una mayor coherencia, centralización y elementos comunes en el currículo y prácticas de evaluación en el distrito (Elmore & Burney, 1997a; Hightower, 2002; Massell & Goertz, 2002; Murphy & Hallinger, 1988; Snipes et al. 2002; Togneri & Anderson, 2003). A pesar de que este distrito trabaja con una iniciativa de reforma para todo el sistema, optaron por tomar un camino diferente. La oficina central contribuyó con un desarrollo profesional centralizado y apoyo en torno a un modelo académico. Cada año, los rectores y profesores han acumulado un mayor conocimiento del proceso de GRR, pero el distrito también ha otorgado autonomía a las escuelas para que escojan el tipo de implementación, siempre y cuando puedan probar el cumplimiento de las metas en relación al desempeño de los estudiantes. Esto permite que escuelas exitosas a nivel escolar continúen con sus propias iniciativas y las que no son exitosas tengan una oportunidad de probar otro enfoque con el apoyo de líderes clave de las oficinas centrales, tal como se muestra en el mapa de red.

Según los datos de las entrevistas y el análisis de red, este distrito ha creado una cultura de apoyo a nivel de distrito. Los rectores saben que pueden recurrir a cualquiera de la oficina del distrito (denominada el Centro de Servicios y Apoyo Educativo-ESSC, por sus siglas en inglés) si necesitan ayuda. De los mapas de red y entrevistas también se evidencia que existía una relación recíproca entre las estructuras formales de las cohortes escolares, reuniones de rectores, las capacitaciones programadas regularmente y las redes informales, donde los rectores, en especial, recurrían a sus colegas para pedir ayuda.

Este concepto del poder de las relaciones interactivas de estructuras formales e informales es respaldado posteriormente por el estudio de Copeland (2003) sobre la Reforma Escolar Colectiva (BASRC) en el área de Bay, donde afirma que el trabajo de mejorar las escuelas se debe alcanzar de forma colectiva. Es por medio de contactos seguros y relaciones personales que la información e ideas nuevas se pueden difundir, y los rectores y profesores pueden resolver asuntos complejos en sus planteles escolares. Estos contactos también permiten que la información nueva y útil fluya entre y dentro de diferentes planteles escolares.

A diferencia del estudio del distrito, el estudio exploratorio de caso de Daly & Finnigan (2010) sobre un distrito que no era exitoso, sirve para ver que los vínculos entre los miembros del equipo de liderazgo de la oficina central y del plantel eran escasos. Con los hallazgos de este estudio quedó en evidencia una estructura de red centralizada y lazos débiles entre los rectores y los administradores de las oficinas centrales. De los mismos se deduce que los lazos escasos pueden inhibir la transferencia de mejores prácticas entre escuelas del distrito.

### **Los puestos administrativos formales son clave para establecer lazos**

Los nodos negros grandes presentes en los tres mapas de red representan a los administradores clave de las oficinas centrales que son los directores ejecutivos (ED, por sus siglas en inglés) que apoyan directamente a los rectores y a sus escuelas. Ellos actúan como enlace al proporcionar apoyo y servir como intermediario para ofrecer servicios a los grupos de escuelas que les fueron asignados. Además, los rectores pueden contactar a un Director Ejecutivo (ED) para que trabajen con ellos en el área que tengan conocimiento. Por ejemplo, los rectores con preguntas sobre sus estudiantes de inglés como segunda

lengua generalmente contactarían al ED de adquisición de lengua que tiene experiencia con estudiantes de una segunda lengua. El grado de entrada para la mayoría de los ED es alto, lo que significa que los rectores y otros administradores de las oficinas centrales se acercan a ellos para obtener información importante. Los ED que tienen un grado de entrada mayor son vistos como recursos importantes y los rectores los perciben como portadores de conocimiento esencial que necesitan para ser exitosos en sus escuelas.

La clave para formar capital social es entablar relaciones y mantener un flujo de información. A partir de este estudio, se puede sugerir que la descentralización no significa que la oficina central no sea importante; por el contrario, es un componente clave para su éxito. Supovitz 2006 afirma: “La capacidad para mejorar la calidad de la educación para nuestros ciudadanos en el siglo XXI, debe provenir de organizaciones que apoyen a establecimientos educacionales a nivel local” [como los distritos] (p.6). En Chicago descubrieron que la oficina central necesitaba apoyar a sus rectores y escuelas, y como resultado su sistema cambió desde una descentralización total a obtener un mayor apoyo de la oficina central (Bryk et al., 2010). Según Hess (1999), lo que aprendieron de la reforma escolar de Chicago es que, “ya sea una gestión estratégica o una gobernanza equilibrada, los sistemas escolares urbanos necesitan una combinación de gobernanza que vaya de arriba a abajo (de distrito a estudiante) y de abajo hacia arriba (de estudiante a distrito)” (p. 514). La experiencia de Chicago plantea la cuestión de cuál debería ser la combinación entre centralización y descentralización, y cómo el poder y la autoridad de tomar decisiones debería distribuirse a fin de obtener un logro estudiantil óptimo (Slater, 1993). Con este estudio se confirman los hallazgos de otros estudiosos donde incluso en distritos descentralizados los administradores de las oficinas centrales cumplen una función esencial. Estos líderes necesitan ser considerados como disponibles y asequibles para que las personas puedan recurrir a ellos para apoyo.

### **Los rectores son personajes clave en la red del distrito**

De los mapas de red se obtiene que los rectores cumplen una función clave en este distrito, especialmente para dar consejos y compartir su experiencia con sus colegas y como colaboradores con sus colegas y líderes de las oficinas centrales. En la Figura 4, se muestra cómo los rectores en este distrito también son componente esenciales del capital social del distrito en relación con los estudiantes de inglés como segunda lengua. Cuando se les pregunta a los rectores a quién les piden apoyo, muchos respondieron que a sus colegas. Bryk et al. (2010) declara que un distrito eficaz “debe combinar una teoría coherente para mejorar las escuelas (y establecer nuevas) con una estrategia para construir relaciones que incrementen los recursos sociales para escuelas individuales y construya confianza en todo el sistema y la comunidad”. El modelo de cohorte en este distrito ha permitido que los rectores puedan establecer lazos de comunicación entre ellos, de modo de que si tienen preguntas o asuntos para discutir puedan contactar rápidamente a un colega para obtener su ayuda.

Desde 1995, mucho antes de que se adoptaran las medidas de rendición de cuentas de la ley NCLB, la política de orientación del distrito ha sido mejorar los logros estudiantiles y tomar decisiones clave que beneficien a los estudiantes. A cambio de autonomía y escoger su propio camino de reforma, el superintendente considera a los rectores responsables por la mejora anual de los logros estudiantiles en sus escuelas. Además, este distrito apoya el espíritu de profesionalismo, ya que se considera a los rectores y a sus líderes de equipo como capaces de encontrar una vía hacia mejores logros estudiantiles (Thompson et al., 2008). El distrito se ha dado cuenta de la importancia de aumentar las capacidades de los rectores y profesores, y al parecer encontró un equilibrio entre el control centralizado y el apoyo a rectores y profesores como profesionales (Johnson & Chrispeels, 2010).

Los rectores en este distrito no solo recurren a los administradores de la oficina central, sino que también recurren a otros rectores para que los apoyen en la tarea de aumentar los logros estudiantiles, en especial con relación a los estudiantes de inglés como segunda lengua. Los rectores están acostumbrados a apoyarse entre sí en el modelo de cohorte. Las estructuras formales en este distrito han cumplido una función fundamental en la expansión del capital social entre los rectores, ya que permiten reunir a las personas para que trabajen juntas. Quizás una de las principales razones tras el éxito de este distrito, en comparación a otros distritos, es el nivel de densidad de los lazos en la red. En consecuencia, los distritos necesitan crear vías para establecer relaciones entre los administradores de las oficinas centrales y los rectores, como también entre los mismos rectores.

## Conclusiones y consecuencias

El propósito principal de este estudio fue comprender, gracias al análisis de red social, la forma en que las relaciones informales subyacentes que están emergiendo entre los líderes de la oficina central y las escuelas pueden proporcionar un entendimiento del proceso para implementar una reforma exitosa en el distrito. Este estudio tiene relevancia, ya que el distrito tomó un camino que difiere de aquellos que se han identificado en otros estudios sobre reformas a nivel de distrito: menos centralización y más autonomía local. Uno de los resultados cruciales es el aumento de los logros estudiantiles, en su gran mayoría hispánicos, en un periodo de 10 años. La evidencia muestra que las relaciones de confianza entre los administradores y los densos lazos en la red permitieron que los administradores colaboraran y compartieran su experiencia tanto vertical como horizontalmente dentro de los conjuntos de escuelas y en todo el sistema, de manera que respaldaran la autonomía y el poder de tomar decisiones y al mismo tiempo responsabilizara a todos los líderes por los resultados de los estudiantes. La adopción temprana por el directorio escolar de un marco para la toma de decisiones centrado en el estudiante estableció una meta clara para todos los líderes: mejorar el aprendizaje de los estudiantes y sus logros. Sin embargo, el camino para alcanzar esa meta se dejó a la discreción de los planteles escolares, siempre y cuando obtuvieran resultados.

Una segunda conclusión de este estudio es que, a pesar de que existía autonomía a nivel local, la oficina central todavía proporcionaba bastante ayuda por medio de las estructuras formales, tales como las reuniones de rectores que se enfocaban en el desarrollo profesional y resolución de problemas, donde además de sus deberes en la oficina central, se asignaban los directores ejecutivos a conjuntos de escuelas y se encargaban de agrupar a las escuelas en cohortes para facilitar el desarrollo profesional y el apoyo entre colegas. La oficina central (ESSC) fue rebautizada y se orientó como un servicio y centro de apoyo para las escuelas en vez de ser un organismo para imponer el cumplimiento. Todos los empleados de la oficina del distrito, desde el mantenimiento, la administración, hasta el departamento de TI, están ahí para ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento. Estos cambios en los procedimientos de funcionamiento de la oficina central son similares a los que identificó Honig et al. (2010) en su estudio cualitativo pionero acerca de las tres oficinas centrales comprometidas en el proceso de transformación. Los autores estiman que estas son las medidas que se deberían tomar para mejorar el aprendizaje escolar.

En tercer lugar, en este estudio queda en evidencia el poder de una política de distrito sencilla que privilegia a los estudiantes. El marco para la toma de decisiones centrada en el estudiante sirvió para señalar a las escuelas que existiría un estrecho vínculo con el aumento de los logros estudiantiles, cuyo resultado sería supervisado por el superintendente por medio de evaluaciones y capacitación de los rectores. Sin embargo, el modo de lograr tal meta no estaba previsto en este marco, por lo que las escuelas podían gozar de autonomía al momento de elegir aquellos programas y recursos que más fueran útiles para ellos. En este estudio se incluye un ejemplo del tipo de equilibrio centralización/descentralización que se necesita entre la oficina central y sus escuelas para alcanzar logros estudiantiles elevados. No se trata de una lucha entre las escuelas autónomas versus el control centralizado (Honig et al., 2010); más bien, se buscan definir los roles y responsabilidades de cada uno. Una política de distrito clara que enfatice los logros estudiantiles como su meta, es un excelente comienzo y permitirá que el distrito pase desde la rendición de cuentas, a la fidelidad al programa, hasta llegar a una rendición de cuentas por el aprendizaje.

En cuarto lugar, la estrecha colaboración entre la oficina central y los rectores y entre los mismos rectores, según se reveló en los mapas de análisis de red social y los datos de las entrevistas, muestran que los administradores en ambos niveles veían a sus colegas como recursos importantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, existe bastante capital social en el distrito. El modelo de cohorte para proporcionar desarrollo profesional, en especial en sus primeros 10 años, parece haber establecido los cimientos de un aprendizaje compartido y apoyo entre colegas. Finalmente, este estudio deja en evidencia una vasta interacción entre las estructuras formales que acercan a los administradores para que aprendan y el desarrollo de redes de aprendizaje informal productivas y densas. Al igual que en el tema de la centralización/descentralización, no se trata de la dicotomía en relación a las estructuras y relaciones formales e informales, sino sobre los tipos de estructuras formales que promueven relaciones sólidas de aprendizaje colaborativo informal, respaldan el profesionalismo y garantizan la rendición de cuentas de los resultados de los estudiantes.

Es el momento de reconsiderar las diferentes maneras que se utilizan para mejorar los logros estudiantiles, dada la abundancia de distritos y escuelas que se enfrentan a sanciones actualmente. A medida que los



sistemas federal y estatal de rendición de cuentas van cambiando, se espera que los educadores aprendan un nuevo conjunto de normas que son mucho más rigurosas. Los administradores de distrito, rectores y profesores deberán trabajar juntos para determinar las maneras más eficaces de enseñar a los estudiantes a dominar estas normas, a fin de que estén preparados para entrar a la universidad y tener una carrera luego de graduarse de la enseñanza media. Es estudio, al analizar las relaciones informales, otorga a los administradores, rectores, encargados de políticas e investigadores un enfoque diferente de la reforma en todo el sistema.

Una lección que se aprende de este estudio es que son necesarias las estructuras formales que dan paso a más oportunidades para establecer redes de contactos, colaborar y posibilitar la prestación de servicios en el distrito. La labor de mejorar las escuelas debe lograrse en forma colectiva. Una red sólida de contactos y relaciones personales permite difundir información e ideas nuevas, y se presta para que los administradores de distrito, rectores y profesores se apoyen mutuamente y encuentren la mejor manera de trabajar juntos para aumentar el rendimiento de los estudiantes. Estas estructuras formales promueven las relaciones informales de aprendizaje colaborativo.

Por último, gracias al análisis en detalle del alto desempeño de este distrito, se puede percibir que las escuelas y los estudiantes se ven beneficiados cuando los rectores establecen relaciones de confianza y colaboran con frecuencia. Generalmente, se deja a los rectores trabajar aislados, lo que es una gran pérdida de recursos valiosos del distrito. Cuando las oficinas centrales facilitan la colaboración entre rectores, éstas son capaces de aumentar su capacidad de aprendizaje, crear capital intelectual y en última instancia aumentar la capacidad de aprendizaje del distrito. Los rectores que pueden entablar relaciones de confianza son más propensos a ayudarse entre sí para resolver problemas complejos y afrontar nuevos conocimientos. Los rectores que trabajan juntos tienen el poder de impulsar su aprendizaje a otro nivel por medio de preguntas, desafíos y rendición de cuentas mutuas. Es gracias a este tipo de trabajo colaborativo que los rectores pueden mejorar el rendimiento de sus escuelas. En este estudio se muestra uno de los posibles modelos que puede ayudar a los distritos a ser exitosos en esta tarea.

El artículo original fue recibido el 2 de mayo de 2013  
El artículo revisado fue recibido el 12 de agosto de 2013  
El artículo fue aceptado el 2 de septiembre de 2013

---

**Referencias**

- Ahuja, G. (2000). Collaboration networks, structural holes, and innovation: A longitudinal Study. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 425-455. doi: 10.2307/2667105.
- Balkundi, P., & Harrison, D. (2006). Ties, leaders, and time in teams: Strong inference about network structure's effects on team viability and performance. *The Academy of Management Journal*, 49(1), 49-68. doi: 10.5465/AMJ.2006.20785500
- Blau, P. M. (1977). *Inequality and heterogeneity: a primitive theory of social structure*. Nueva York: Free Press.
- Borgatti, S., Everett, M., & Freeman, L. (2002). *UCINET for Windows: Software for social network analysis*. Harvard MA: Analytic Technologies.
- Burt, R. S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 339-365. doi: 10.1177/104346398010001001
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. En R. I. Sutton, & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*. Greenwich: JAI Press. doi: 10.1016/S0191-3085(00)22009-1
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Stuart, L., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press. doi: 9780226078014
- Carlson, D., Borman, G., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data driven reform on reading and mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 378-398. doi: 10.3102/0162373711412765
- Chhuon, V., Gilkey, E. M., Gonzalez, M., Daly, A. J., & Chrispeels, J. H. (2008). The little district that could: The process of building district-school trust. *The Journal for Effective & Equitable Organizations*, 44(2), 227-281. doi: 10.1177/0013161X07311410
- Chrispeels, J. H., & Pollack, S. (1989). Equity schools and equity districts. En B. Creemers, T. Peters, & D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 298-308). Amsterdam, Países Bajos: Swets & Zeitlinger.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington DC: Brookings Institution. doi: 10.1002/hrdq.3920020213
- Clune, W., & White, P. (1988). *School-based management: Institutional variation, implementation, and issues for further research*. Nueva York: Center for Policy Research in Education.
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235. doi: 10.3102/0162373708321829
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Copeland, M. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395. doi: 10.3102/01623737025004375
- Corcoran, T., Walker, L., & White, J. L. (1988). *Working in urban schools*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Cross, R., Borgatti, S., & Parker, A. (2002). Making invisible work visible: Using social network analysis to support strategic collaboration. *Management Review*, 44(2), 25-46. doi: 10.1093/0195165128.003.0006
- Cross, R., & Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Harvard: University Press.
- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: Effective school research. Policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129-151.
- Cuban, L. (2004). A solution that lost its problem: centralized policymaking and classroom gains. En N. Epstein (Ed.), *Who's in charge here? The tangled web of school governance and policy* (pp. 104-130). Washington DC: Brookings Institution Press
- Daly, A. J. (Ed.) (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Daly, A. J. (2012). Data, dyads, and dissemination: Exploring data use and social networks in educational improvement. *Teachers College Record*, 114(11), 1-38.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. (2010). A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138. doi: 10.1007/510833-009-9102-5
- Daly, A. J., & Finnigan, K. (2011). The ebb and flow of social network ties between district leaders under high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 48(1), 39-79. doi:10.3102/0002831210368990

- Daly, A. J. & Finnigan, K. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*, 22(3), 493-530.
- Datnow, A., Borman, G., Stringfield, S., Overman, L. T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 143-170. doi: 10.3102/01623737025002143
- David, J. (1989). Synthesis of research on school-based management. *Educational Leadership*, 46(8), 45-53.
- Deal, T., Purinton, T., & Waejen, D. (2009). *Making sense of social networks in schools*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dillon, E. (2011). *The road to autonomy: Can schools, district, and central offices find their way?* Washington DC: Education sector.
- Elmore, R. F. (2003). A plea for strong practice. *Educational Leadership*, 61(3), 6-10.
- Elmore, R. F., & Burney, D. (1997a). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in community school district# 2, New York City*. Nueva York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Elmore, R. F., & Burney, D. (1997b). *School variation and systemic instructional improvement in community school District# 2*. [Manuscrito no publicado]. Nueva York City: Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- Escobedo, J. (2008). Implementation of a district-initiated inquiry process in a southern California school district (Disertación doctoral, UCSD, 2008). *Dissertation Abstracts International*, 69(01), (UMI No. 3296860).
- Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2010). Learning at a system level: Ties between principals of low performing schools and central office leaders. En A. J. Daly (Ed.), *Social Network Theory* (pp. 179-195). MA: Harvard Education Press.
- Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2012). Mind the gap: Learning, trust, and relationships in an underperforming urban district. *American Journal of Education*, 119(1), 41-71. doi:10.1086/667700
- Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2013). Systemwide reform in districts under pressure: The role of social networks in defining, acquiring and diffusing research evidence. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 476-497.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structures teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gil, L. (2001). *Principal peer evaluation: Promoting success from within*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goddard, R. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 59-74. doi: 10.3102/01623737025001059
- Gonzalez, K., Stonar, C., & Jovel, J. E. (2003). Examining the role of social capital in access to college for Latinas: Toward a college opportunity framework. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2), 146-170. doi: 10.3102/01623737025001059
- Hess, F. (1999). *Spinning wheels. The politics of urban school reform*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hightower, A. (2002). *San Diego's big boom: District bureaucracy supports culture of learning*. Center for the Study of Teaching and Policy. Seattle, WA: University of Washington.
- Hill, P. T., & Bonan, J. J. (1991). *Decentralization and accountability in public education*. Santa Mónica, CA: RAND.
- 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. doi:10.1086/589317
- Honig, M. I., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J., & Newton, M. (2010). *The central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. En W. Hoy, & C. Miskel (Eds), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-208). US: Information Age Publishing, Inc.
- Johnson, P. (2008). Exploring relationships and interactions between district leadership and school leadership teams. (Doctoral dissertation, UCSD, 2008). *Dissertation Abstracts International*, 69(01), (UMI No. 3296858).

- Johnson, P., & Chrispeels, J. H. (2010). Linking the central office and its schools for reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 738-775. doi: 10.1177/0013161X10377346
- Kilduff, M., & Tsai, W. (2003). *Social networks and organizations*. London: Sage Publications.
- Krackhardt, D., & Stern, R. (1988). Informal networks and organizational crises: An experimental simulation. *Social Psychology Quarterly*, 51(2), 123-140. doi:10.2307/2786835
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). A review of research concerning the implementation of site-based management. *School Effectiveness & School Improvement*, 9(3), 233-285. doi: 10.1080/0924345980090301
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Massell, D., & Goertz, M. E. (2002). District strategies for building instructional capacity. In A. M. Hightower, M. S. Knapp, J. A. Marsh, & M. W. McLaughlin (Eds.), *School districts and instructional renewal* (pp. 43-60). Nueva York: Teachers College Press.
- McGrath, C., & Krackhardt, D. (2003). Network conditions for organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39, 324-336. doi: 10.1177/0021886303258267
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (2003). *Reforming districts: How districts support school reform*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy (CTP), University of Washington.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mojkowski, C., & Fleming, D. (1988). *School site management: Concepts and approaches*. Rhode Island: Rhode Island Educational Leadership Academy.
- Monkman, K., Ronald, M., & Theramene, F. (2005). Social and cultural capital in an urban Latino school community. *Urban Education*, 40(4), 4-33. doi: 10.1177/0042085904270416
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P.J.C. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record*. Recuperado el primero de febrero de 2011 de <http://www.tcrecord.org>
- Mullen, C., & Kochan, F. (2000). Creating a collaborative leadership network: An organic view of change. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 183-200. doi: 10.1080/13603120050083891
- Murphy, J. & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research*, 81(3), 175-181.
- Nelson, R. (1989). The strength of strong ties: Social networks and intergroup conflict in organizations. *Academy of Management Journal*, 32(2), 377-401. doi: 10.2307/256367
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 1-37.
- Olsen, E., & Chrispeels, J. H. (2009). A pathway forward to school change: Leading together and achieving goals. *Leadership and Policy in Schools*, 8(4), 380-410. doi: 10.1080/15700760802663476
- Ouchi, W. G. (2009). *The secret of TSL: The revolutionary discovery that raises school performance*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Penuel, W. R., Riel, M. R., Krause, A., & Frank, K. A. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124-163.
- Pil, F. K., & Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 56(2), 1101-1124. doi: 10.5465/AMJ.2009.47084647
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 43-67. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.1
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389. doi: 10.3102/0091732X016001353
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. Londres: Sage.
- Sebring, P., & Bryk, A. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 81(6), 440-443.
- Slater, R. O. (1993). On centralization, decentralization and school restructuring: A sociological perspective. En H. Beare, & L. Boyd (Eds), *Restructuring schools: An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools* (pp. 193-203). PA: Falmer Press.
- Snipes, J., Doolittle, F., & Herlihy, C. (2002). *Foundations for success: Case studies of how urban school systems improve student achievement*. Washington, DC: Council of Great City Schools.



- Spillane, J. P. (1996). School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, 10(1), 63. doi: 10.1177/0895904896010001004
- Stoll, L. & Stobart, G. (2005). Informed consent? Issues in implementing and sustaining government-driven educational change. En A. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 153-172). Nueva York: Springer.
- Stuart, T. E. (1998). Network positions and propensities to collaborate: An investigation of strategic alliance formation in a high-technology industry. *Strategic Management Journal*, 43, 668-698.
- Supovitz, J. A. (2006). *The case for district-based reform: Leading building and sustaining school improvement*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sykes, G., O'Day, J., & Ford, T. (2009). The district role in instructional improvement. En G. Sykes, B. Schneider, & D. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp.767-784). Nueva York: American Educational Research Association.
- Thompson, C., Sykes, G., & Skrla, L. (2008). *Coherent instructionally focused district leadership: toward a theoretical account*. East Lansing: The Education Policy Center at Michigan State University.
- Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: The Learning First Alliance and the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tsai, W. (2000). Social capital, relatedness and the formation of intraorganizational linkages. *Strategic Management Journal*, 21(9), 925-939. doi: 10.1002/1097-0266(200009)21:9<925::AID-SMJ129>3.0.CO;2-I
- Tsai, W., & Ghoshal, J. (1998). Social capital and value creation: the role of intrafirm networks. *Academy of Management Journal*, 43(4), 464-476. doi: 10.2307/257085
- Umekubo, L. A. (2012). District-school leadership for organizational learning (Disertación doctoral, UCSD, 2012). *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 3512370).
- Wasserman, S., & Faust, K. (1998). *Social network analysis: Methods and applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.