



Mejora Escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”

Rick Mintrop, Director Programa Doctorado en Liderazgo Educativo y Equidad. Universidad de California, Berkeley. Miembro del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo CEDLE.
Miguel Órdenes, Doctor © en Educación (Ph.D) Universidad de California, Berkeley. Miembro del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo CEDLE.
Cristóbal Madero, Doctor © en Educación (Ph.D), Universidad de California, Berkeley. Miembro del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo CEDLE.



Introducción

Mediante una serie de reformas educativas implementadas en las últimas décadas, el sistema educativo chileno ha experimentado una enorme evolución en materia de mejora escolar. Estas



Cuaderno de Educación N° 79, 2018

Artículo

políticas han creado una fuerte base de competencias y herramientas para guiar a los líderes escolares en la gestión de los establecimientos, además de enfocar los esfuerzos de mejora escolar. SACGE, SNED, ley SEP, y el SNACE¹ son algunas de las políticas que han permitido a los líderes escolares introducir el uso de evaluaciones, estándares, incentivos, metas y planificación para mejorar la calidad de la educación. Esta plataforma de políticas ha permitido enfocar los esfuerzos en dimensiones relevantes de la mejora, además de definir parámetros de referencia sobre cómo funciona una buena escuela. Pese a este positivo balance, esta evolución en dinámicas de mejora también podría estar limitando las posibilidades de reacción frente a problemas emergentes que las escuelas podrían tener en su propio contexto y realidad organizacional.

Usualmente, el problema es que cada solución propuesta por la política educativa o las regulaciones implican un diagnóstico que lleva implícito ideas acerca de qué se tratan los problemas de las escuelas. Por ejemplo, ¿podemos decir con certeza que el problema más apremiante que enfrenta una escuela específica es que los profesores no desarrollan las planificaciones de clases? Tal vez, aunque no tenemos ninguna certeza. Lo que sí sabemos es que requerir las planificaciones como una solución para mejorar la enseñanza lleva implícito el diagnóstico genérico de que el problema de la enseñanza es la falta de planificación de clases. Este diagnóstico implícito tiene el defecto de ocultar los problemas concretos relacionados con la enseñanza que un grupo de docentes pudiesen estar experimentando en sus aulas particulares. Así, con mucha frecuencia, lo que los actores externos visualizan como problema y ofrecen como solución no tienen un buen ajuste con las necesidades específicas de mejora de la escuela.

Si las escuelas tuvieran tiempo, energía o recursos ilimitados para actividades de mejora, esto no sería una preocupación. Las escuelas podrían encargarse de las soluciones demandadas externamente y también de los problemas urgentes reconocidos internamente. Pero este no es el caso. Las capacidades de mejora de las escuelas, especialmente en las escuelas identificadas por debilidades de desempeño, generalmente son muy limitadas. Esto requiere establecer prioridades. Sin embargo, las prioridades que son definidas serán el resultado del reconocimiento de la autoridad que se considera superior. En este caso, por ejemplo, los informes de la agencia de la calidad, las sugerencias de los supervisores provinciales, o las presiones de implementación que emanan del DAEM podrían ser abrumadoras con el resultado de que las urgencias internas de las escuelas se verán desplazadas a la periferia de la atención de los líderes escolares.

Este artículo parte desde la hipótesis de que existe una preponderancia de las estrategias de mejora escolar promovidas externamente sobre lógicas de mejora que podrían ser generadas autónomamente y que respondan a las necesidades locales de la organización escolar. En desarrollar este argumento, distinguimos dos dinámicas de mejora escolar: una que procede “desde afuera hacia adentro” (políticas de mejora promovidas externamente) y otra que va desde “adentro hacia afuera” (líderes escolares resolviendo problemas prácticos). Luego elaboramos conjeturas

¹ Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión (SACGE), Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) y Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa (SNACE).



Cuaderno de Educación Nº 79, 2018

Artículo

acerca de cómo la lógica “desde afuera hacia adentro” desplaza una lógica de mejora escolar “desde adentro hacia afuera.” A continuación, exploramos en la interacción de estas dos dinámicas con evidencia empírica de Chile.

En síntesis, nuestra argumentación muestra como la dinámica de mejora promovida externamente ha desplazado la dinámica de mejora escolar autónomamente generadas, lo cual relegaría a las escuelas al cumplimiento de estándares externos sin poner atención a los problemas que escapan del foco de las políticas de mejora externas. Como recomendación, creemos que una aproximación complementaria es necesaria para crear sinergias entre la dinámica externa de mejora escolar y aquello que los líderes son capaces de hacer en sus organizaciones para mejorar en las áreas más difíciles que permanecen elusivas a las iniciativas promovidas externamente.

Mejora Escolar “desde afuera hacia adentro” y “desde adentro hacia afuera”

En la aproximación desde afuera hacia adentro, los estándares y evaluaciones revelan la brecha entre lo que la escuela “es” y lo que “debiera ser.” Luego, las mejores prácticas desarrolladas externamente y provistas por investigadores, proveedores de asistencia técnica, o agencias de aseguramiento de calidad, ayudan a las escuelas a alcanzar estos estándares y a cerrar las brechas de desempeño. Por ejemplo, las pruebas estandarizadas revelan una escuela con desempeño deficiente; evaluaciones o diagnósticos posteriores muestran qué componentes del funcionamiento de la escuela debieran ser mejorados; luego se le requiere a la escuela implementar programas o paquetes de ayuda técnica específica como acción remedial.

La aproximación desde adentro hacia afuera, en tanto, vislumbra problemas de práctica percibido y enmarcado por las escuelas, lo que genera los esfuerzos de mejora de sus líderes. Las soluciones son, en parte, internamente desarrolladas y son potenciadas por la búsqueda de recursos externos y programas que representan un buen ajuste con las condiciones específicas del contexto interno. La aproximación de afuera hacia adentro requiere de ciertas capacidades de implementación para las soluciones dadas. La aproximación que va desde adentro hacia afuera requiere de capacidades de resolución de problemas para las prácticas identificadas.

Estas dos aproximaciones no son del todo congruentes porque lo que la escuela percibe internamente como sus necesidades de mejora no serán necesariamente idénticas a lo que los actores externos (gobierno, investigadores, agencias de apoyo técnico, etc.) perciben como tales. No obstante, ambas aproximaciones debieran ser complementarias. Idealmente, debiera haber un buen ajuste entre lo que las agencias de aseguramiento de calidad, basadas en sus datos del sistema identifican como necesidades, y aquello que las escuelas diagnostican por sí mismas. Además, debiera haber un buen ajuste entre las soluciones que se desarrollan externamente y lo que las escuelas internamente demandan.

Un buen ejemplo de una presión para mejorar "desde afuera hacia adentro" son los sistemas de rendición de cuentas de alto riesgo (high-stake accountability). Los sistemas de rendición de cuentas intentan incentivar la mejora escolar a través de un conjunto de metas y medidas orientadas a guiar a las escuelas a encontrar su propio curso de acción. Sin embargo, las escuelas y los sostenedores,



Cuaderno de Educación Nº 79, 2018

Artículo

en lugar de utilizar los objetivos de rendición de cuentas como orientación para mejorar la calidad de la instrucción o el clima, tienden a responder a la presión con atajos y estrategias específicas para cumplir con los objetivos de rendimiento basados en pruebas estandarizadas (e.g. Weinstein, Muñoz, & Marfán, 2012). Los esfuerzos de las escuelas fueron respaldados por un sector intermediario floreciente (e.g. en Chile son las Agencias de Asistencia Técnica Educativas –ATE-), que ofrecían programas y productos que supuestamente satisfacían las dificultades de rendimiento de las escuelas (Burch, 2009; Marsh et al., 2005). Los problemas locales de las escuelas bajo presión se convirtieron así en problemas de alineamiento estricto a las demandas externas (Achinstein & Ogawa, 2006; Daly, 2009; Trujillo & Woulfin, 2014) y la implementación de los últimos programas promovidos por las autoridades o de las ideas generadas por consultores externos (Datnow & Stringfield, 2000). Por lo tanto, los problemas de desempeño diagnosticados externamente se convirtieron en problemas internos de implementación para las escuelas.

Un ejemplo ilustrativo de una dinámica desde "adentro hacia afuera" es la demanda de que las escuelas se organicen como comunidades de aprendizaje profesional docente (Knapp, Honig, Plecki, Portin, & Copland, 2014; Louis & Kruse, 1995; Milbrey Wallin McLaughlin & Talbert, 2006; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Es de suponer que las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) serán mecanismos para buscar soluciones a problemas particulares de cada comunidad educativa, es decir, "desde adentro hacia afuera." Sin embargo, estas comunidades han sido cooptadas por las dinámicas de mejora inducidas desde afuera, transformándolas simplemente en implementadoras de soluciones externas (Hargreaves, 1994). Si bien la idea de las CPA centrada en la toma de decisiones basada en evidencia y la resolución de problemas parece convincente y virtuosa en sus efectos (Little, 2003; Little, 1982; Talbert & McLaughlin, 1994), se ha encontrado que las CPA carecen de estabilidad (Louis & Kruse, 1995), profundidad (Little, 1990), autenticidad (Hargreaves, 1994) y capacidad de resolución de problemas (Mintrop & Charles, 2017; Timperley & Robinson, 1998). Al parecer, las CPA requieren estructuras de reflexión, andamios y protocolos para promover el aprendizaje de adultos y así transformarse en comunidades que tomen decisiones basadas en la evidencia y orientadas a resultados (Horn & Little, 2010; Schmoker, 1999).

Asumiendo que las capacidades para la mejora de las escuelas son limitadas, especialmente en los establecimientos identificados como insuficientes por el sistema de rendición de cuentas, hay que señalar entonces que las escuelas se enfrentan a un dilema: Implementar soluciones inducidas externamente, pero contando con pocas capacidades para ello. En esta situación, los problemas internos y urgentes de las escuelas son los que quedarán relegados a la periferia a menos que puedan ser interpretadas desde dentro y hacerlos coincidir con el diagnóstico y la solución promovida externamente.

Dadas estas limitaciones de los enfoques 'desde afuera hacia dentro' y 'desde adentro hacia afuera' para la mejora escolar, ha habido un creciente interés entre los hacedores de políticas públicas y académicos por impulsar un enfoque alternativo que atenúe la preponderancia de las dinámicas externas y que proporcione a la resolución de problemas internos de una lógica de trabajo que estructure el pensamiento y de una forma de determinar los resultados. Tal enfoque equiparía a los líderes de la escuela y del sistema con la mentalidad y las rutinas necesarias para resolver un



problema determinado bajo condiciones contextuales únicas, nutriéndose al mismo tiempo de la experiencia externa. Los enfoques basados en el diseño para la resolución de problemas y la mejora de la escuela (Bryk, Gomez, Grunow, & LeMahieu, 2015; Mintrop, 2016) pueden ofrecer un camino para crear una mejor sinergia entre la dinámica desde adentro hacia afuera y desde afuera hacia adentro.

Mejora escolar basada en el diseño como sinergia

Diseñar es un proceso de investigación que avanza a través de varios pasos. Los componentes claves son: el establecimiento realista de metas, ciclos cortos de mejora de un trimestre o un semestre, el desarrollo de una teoría de acción, creación de prototipos, ensayos de prueba y error, y evaluaciones formativas y sumativas. De esta lista destacamos las teorías de acción pues son una pieza central que conectan los valores y las intenciones de los líderes educativos con su comprensión de los problemas y su conocimiento de los procesos efectivos de cambio en contextos particulares (Argyris & Schön, 1996). El pensamiento de los líderes sobre sus la resolución de problemas basado en el diseño implica una serie de operaciones cognitivas:

- identificar, definir y enmarcar un problema de práctica,
- realizar evaluaciones de necesidades exploratorias,
- establecer objetivos y especificar los estados problemáticos actuales y deseados finales,
- pasar de las intuiciones prácticas a la teorización analítica haciendo explícitas las intuiciones y accediendo a la base de conocimientos profesionales (investigación, sabiduría práctica),
- comprender el problema a través del diagnóstico de síntomas y causas y una evaluación más completa de las necesidades del usuario,
- comprender el proceso de cambio mediante el reconocimiento de los factores clave de cambio, teniendo en cuenta los activos y las limitaciones contextuales,
- probar prototipos y evaluarlos con datos de proceso e impacto.

El núcleo de la mejora basada en diseño es la resolución de problemas. La literatura sobre resolución de problemas nos dice que hay dos clases de problemas principales: problemas bien definidos (o estructurados) y los problemas mal definidos (o mal estructurados) (Jonassen, 2000). Un problema bien definido está claramente circunscrito. Los objetivos, reglas de funcionamiento, y restricciones son claras, y la búsqueda de estrategias de solución convergen en una solución del problema claramente definida. Por ejemplo, resolver una ecuación matemática, resolver un rompecabezas o completar tareas de comprensión o aplicación en un libro de texto (Newell & Simon, 1972; Pretz, Naples, & Sternberg, 2003). Un problema mal definido carece de una estrategia de solución convergente. No existe una determinación simple acerca de lo que está bien o mal per se. En problemas mal definidos, todos los aspectos de la construcción del problema son desafiantes. Los que resuelven problemas necesitan aclarar cómo nombrar el problema, qué tan amplio o estrecho es el problema, quiénes son los involucrados, cuáles son sus síntomas actuales, cómo se categoriza, cómo se verían los estados deseados o los objetivos, y qué operaciones o acciones son posibles. La



Cuaderno de Educación Nº 79, 2018

Artículo

mayoría de los problemas encontrados por los educadores en su dominio de la práctica están mal definidos (Brenninkmeyer & Spillane, 2008; Copland, 2000; Jonassen, 2000; Timperley & Robinson, 1998). Los líderes educativos necesitan definirlos antes de que puedan resolverlos. En algún punto, quienes diseñan soluciones llegan a un problema de práctica bien definido realizando una descripción de baja inferencia de las prácticas concretas que creen se deben cambiar en la organización.

Mientras un problema permanezca difuso y genérico (por ejemplo cuando se lo denomina "brecha de logro" o "clima escolar deficiente"), no se logrará visualizar cuáles son las prácticas reales de las personas en la organización que están a la base de los problemas. Sin una descripción precisa de estas prácticas, entonces no sabremos a ciencia cierta qué problema exactamente estamos tratando de solucionar cuando implementamos una solución genérica. Sin el diagnóstico preciso de un problema, las posibilidades de escoger o implementar una solución que lo aborde de manera particular se hace imposible, haciendo que los esfuerzos por mejorar se vuelvan infértiles.

Ejemplos empíricos desde Chile

Hasta la fecha, no hemos encontrado evidencia de estudios empíricos que nos permitan ilustrar el fenómeno que estamos describiendo en este ensayo. Por esta razón, haremos referencia a una breve exploración empírica de carácter cualitativa desarrollada por los autores. Esta exploración está orientada a entender la mentalidad de los líderes educativos chilenos respecto a la solución de problemas que confrontan en sus organizaciones escolares. Las preguntas que buscamos responder preliminarmente son las siguientes: ¿Cuáles son los problemas que los líderes educativos perciben desde los roles que ellos juegan en sus organizaciones? ¿Cuáles de las dinámicas de resolución de problemas ("desde afuera hacia adentro" ó "desde adentro hacia afuera") resultan predominantes entre los líderes educativos? Los párrafos que vienen a continuación están basados en un creciente, pero aún limitado volumen de datos que analizamos preliminarmente (37 entrevistas con líderes escolares, 7 registros de talleres de dos días, y 16 conversaciones acerca del rediseño de programas con los directores de master y diplomados).

De los análisis de los talleres y entrevistas, encontramos que los líderes educativos del nivel intermedio (principalmente sostenedores y otras unidades de apoyo a las escuelas (e.g. DEPROV y Agencia de la Calidad) describen sus problemas como desafíos de implementación de soluciones desarrolladas y demandadas externamente. Por ejemplo, facilitar la implementación del plan de mejora educativo SEP, implementar los convenios de desempeño, implementación de las políticas de convivencia, por nombrar algunos. En contraste, se les atribuye poca importancia a las necesidades internas de las escuelas y tienden a evaluar a la escuela comparando sus características con los estándares externos ideales (por ejemplo, las escuelas que no usan datos; las escuelas que no practican liderazgo distribuido; las escuelas que no se involucran lo suficiente con el acompañamiento).

Para las y los directores de los establecimientos, encontramos un patrón distinto al descrito previamente identificado. Aquí los problemas de las escuelas fueron frecuentemente localizados en



Cuaderno de Educación Nº 79, 2018

Artículo

el contexto externo de la escuela (familias, comunidades, recursos gubernamentales, etc.). En particular, dos conjuntos de problemas aparecieron. Un grupo de ellos sumamente complejos (seguridad, violencia, desmotivación de los estudiantes, inclusión, inmigración, etc.) y con soluciones que parecieran estar fuera su alcance. Otro grupo de problemas son más cotidianos, cuya aproximación es mediante el trabajo paso a paso (cómo convencer a los profesores Soto y Galdámez –quienes son veteranos- de ser más comprometidos con el trabajo, cómo persuadir a la profesora Pérez de ser menos punitiva con los niños) y desarrollando soluciones para estos problemas de una forma más bien intuitiva. Ninguno de estos tipos de problemas generados internamente parecen tener una fuerte conexión con el flujo de soluciones externamente demandadas tan intensamente por los actores del nivel intermedio. Este hallazgo parece ser respaldado por la investigación acerca de la implementación de políticas educativas (McLaughlin, 2005), la cual ha mostrado una y otra vez que los programas externamente generados no son bien implementados por las escuelas a menos que se conecten fuertemente con las creencias, entendimientos y compromisos internos.

Cuando en los talleres y entrevistas consultamos por la solución de problemas que están bajo su ámbito de influencia, los problemas normalmente son formulados en el lenguaje de los estándares externos e identificados como la carencia de algo: “falta sistematización de prácticas”, “falta de articulación de los actores escolares,” “falta de uso de datos en la toma de decisiones,” “falta de acompañamiento,” etc. Los problemas internamente percibidos permanecen en el ámbito del conocimiento tácito e implícito. Los esfuerzos sistemáticos están orientados hacia la implementación de programas externos o a seguir las instrucciones de los asesores externos. Por lo tanto, la comprensión de los líderes escolares de cómo por una parte identificar comportamientos problemáticos en un establecimiento educacional específico, y por otra cómo solucionarlos, son raramente puestos en práctica. En vez de eso, los problemas tienden a ser formulados como la ausencia de la solución preferida por cada uno sin claridad de cómo esa solución se supone modificará la presencia de patrones existentes en la práctica.

Un ejemplo de los cursos dictados durante el 2017 puede ilustrar como la situación descrita previamente se desarrolla en concreto. Los participantes identifican frecuentemente el “acompañamiento” como una solución poderosa para mejorar la instrucción. Y de hecho puede ser una herramienta poderosa. Para varios participantes, sin embargo, el acompañamiento parece consistir en monitorear docentes, indicarles que les falta en sus prácticas y luego esperar la implementación de nuevas prácticas (por ejemplo, el uso de datos, de un tipo de planificación específica, criterios para enmarcar una buena enseñanza, etc.). En el proceso, las creencias y comportamientos de los docentes no se toman en cuenta. Actuando de esta manera, la complejidad del aprendizaje adulto se reduce a la demanda de implementación de nuevas prácticas. De este modo, la implementación del acompañamiento se convierte en un fin en sí mismo en vez de un medio para satisfacer necesidades específicas de crecimiento profesional de los docentes. Imaginemos la siguiente necesidad “entender con mayor precisión cuáles son los problemas más urgentes que tienen los maestros para desarrollar una introducción a la lección que resulte motivante para una población estudiantil en particular.” En este ejemplo, el acompañamiento resulta ser una respuesta genérica a un problema que demanda una comprensión más específica



para diseñar una solución ad hoc a las necesidades específicas de los docentes. Como resultado, cuando indagamos en el proceso de usar el acompañamiento para mejorar escuelas, sostenedores y directores tiene dificultades para explicar el valor práctico que tiene el acompañamiento en ayudar a sus docentes a mejorar sus prácticas pedagógicas.

Conclusiones

Comenzamos este ensayo con la observación derivada de la investigación sobre la mejora escolar en el sentido de que existen dos dinámicas distintas de mejora escolar: una desde adentro hacia afuera y la otra desde afuera hacia adentro. De la literatura norteamericana dedujimos que estas dos dinámicas pueden desplazarse mutuamente y que en la actualidad la dinámica desde afuera hacia adentro desplaza a la dinámica desde adentro hacia afuera. Pero también vimos que la dinámica desde adentro hacia afuera está débilmente desarrollada y con toda probabilidad los líderes escolares carecen de competencias importantes para la resolución de problemas. Como resultado, estos líderes o bien se convierten en promotores de soluciones sugeridas de manera externa y autoritaria, perdiéndose en la confusión de los detalles cotidianos, o bien atienden a las urgencias complejas sin saber cómo abordarlas y hacerlas procesables.

Propusimos enfoques basados en el diseño para la mejora de la escuela como una forma de crear sinergias entre la mejora inducida desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia afuera. Pero parece claro que estos enfoques requieren que los líderes educativos de las escuelas y los sostenedores desarrollen competencias más sólidas para la resolución de problemas. En ausencia de una mejor formación, pueden ceder inútilmente al poder impositivo del menú externo de 'soluciones basadas en la investigación' y las mejores prácticas que parecen tener relevancia universal independientemente de las situaciones específicas de los líderes y de las escuelas.

Con el fin de determinar si el enfoque de mejora basado en el diseño es prometedor en el contexto chileno, necesitamos entender mucho mejor la mentalidad de los líderes escolares mediante investigación académica y también la sabiduría práctica instalada en distintos niveles del sistema. Una cosa, sin embargo, parece tener sentido. Los enfoques basados en diseño prosperan cuando los investigadores y los profesionales se unen en alianzas de investigación-y-práctica y colaboran en el diseño de soluciones que funcionan en contextos locales específicos. Al probar diseños en muchos contextos diferentes, podemos llegar a principios de diseño que pueden viajar de un contexto a otro. Los principios de diseño, sin embargo, no son programas que deban implementarse con fidelidad. Los principios de diseño son orientaciones que guían la resolución de problemas de adentro hacia afuera y el aprendizaje organizacional que está asociado con ellos.

Bibliografía

Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In) fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30–63.



Cuaderno de Educación Nº 79, 2018

Artículo

Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Brenninkmeyer, L. D., & Spillane, J. P. (2008). Problem-solving processes of expert and typical school principals: a quantitative look. *School Leadership & Management*, 28(5), 435–468.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How america's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. Routledge.

Copland, M. A. (2000). Problem-based learning and prospective principals' problem-framing ability. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 585–607.

Daly, A. J. (2009). Rigid Response in an Age of Accountability: The Potential of Leadership and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168–216.

Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1–2), 183–204.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.

Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.

Knapp, M. S., Honig, M. I., Plecki, M. L., Portin, B. S., & Copland, M. A. (2014). *Learning-Focused Leadership in Action: Improving Instruction in Schools and Districts*. Routledge.

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4), 509–536.

Little, J. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945.

Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340.

Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. SAGE Publications Ltd.

Marsh, J. A., Kerr, K. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., Suttorp, M., Zimmer, R. W., & Barney, H. (2005). *The role of districts in fostering instructional improvement lessons from three urban districts partnered with the onstitute for learning*. RAND Corporation, 1776 Main Street, Santa Monica, CA 90401-3208.



Cuaderno de Educación Nº 79, 2018

Artículo

McLaughlin, Milbrey W. (2005). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. In *The roots of educational change* (pp. 58–72). Springer.

McLaughlin, Milbrey Wallin, & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, NY: Teachers College Press.

Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Mintrop, R., & Charles, J. (2017). The formation of teacher work teams under adverse conditions: Towards a more realistic scenario for schools in distress. *Journal of Educational Change*, 18(1), 49–75.

Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving* (Vol. 104). Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.

Pretz, J. E., Naples, A. J., & Sternberg, R. J. (2003). Recognizing, defining, and representing problems. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 3–30). M: Cambridge University Press.

Schmoker, M. J. (1999). *Results: The key to continuous school improvement*. ASCD.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 123–153.

Timperley, H. S., & Robinson, V. M. (1998). Collegiality in schools: Its nature and implications for problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 34(Supplement), 608–629.

Trujillo, T. M., & Woulfin, S. L. (2014). Equity-Oriented Reform Amid Standards-Based Accountability: A Qualitative Comparative Analysis of an Intermediary's Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 253–293.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219–254). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile and Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.