



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Daly, Alan J.; Finnigan, Kara S.
Explorando al interior: Las redes sociales, la confianza y los líderes de las escuelas de distrito urbanas
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 4,
septiembre, 2014, pp. 131-161
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Explorando al interior: Las redes sociales, la confianza y los líderes de las escuelas de distrito urbanas

Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders

Alan J. Daly*

Kara S. Finnigan

University of California

Una serie de académicos han estudiado el contexto del distrito en el que se encuentran inmersos los centros educativos. Estos estudios sugieren la importancia de las oficinas municipales como apoyo o limitación del trabajo de los centros educativos ofreciendo estrategias para construir las relaciones entre los distritos y los líderes locales. Esta es una tarea importante y, sin embargo, frecuentemente se pasa por alto que las mejoras de los esfuerzos organizativos se construyen socialmente. Por ello, el análisis de las redes sociales y la confianza entre los líderes del distrito y de los centros educativos puede proporcionar una visión desde dentro respecto a los apoyos y limitaciones relacionados con la mejora. En este estudio de caso se utiliza una red social y datos sobre la confianza para explorar las mejores prácticas relacionadas con los líderes, en un distrito escolar de tamaño medio con bajo rendimiento. Los resultados sugieren unos lazos sociales de la red débiles, bajos niveles de confianza y una previsible relación entre la confianza y los intercambios recíprocos con las mejores prácticas relacionadas con la mejora.

Descriptores: Eficacia escolar, Liderazgo, Mejora.

A number of scholars are exploring the district context in which schools are embedded. These studies suggest the importance of the district office as a support or constraint to the work of schools and offer strategies for building relations between district and site leaders. While this is an important task, what is frequently overlooked is that organizational improvement efforts are often socially constructed. Therefore, an analysis of social networks and trust between district and site leaders may provide additional insights into supports and constraints related to improvement. This case study uses social network and trust data to explore the underlying best practice relations between leaders in a midsize underperforming urban school district. Results suggest weak network ties, low levels of trust, and a predictive relationship between trust and the reciprocal exchange of best practices related to improvement.

Keywords: School effectiveness, Leadership, Improvement.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido apoyada por una financiación de la W.T. Grant Foundation (Grant, nº 10174). Todas las opiniones y conclusiones expresadas en este artículo son de los autores y no reflejan necesariamente la visión de la W.T. Grant Foundation.

Nota de los autores: Ambos autores contribuyeron por igual en la realización de este artículo.

Este artículo ha sido publicado originalmente en inglés por la revista *Journal of School Leadership* en el año 2012, volumen 22. Traducido por Reyes Hernández-Castilla.

*Contacto: ajdaly@ucsd.edu

Introducción

En la última década, se ha incrementado la presión por aumentar los niveles de rendimiento y control de los resultados. Estos esfuerzos han sido codificados y enfatizados por los programas y las políticas federales, como *No Child Behind* y más recientemente en la *American Recovery an Reinvestment Act 2009*, que dedicó 4.350 millones de dólares a la reforma educativa y la innovación. La competición *Race to the top* (la carrera hacia la cima) hace recaer sobre los distritos locales la implementación de elementos esenciales de las agendas de reforma. Sin embargo no hay más que una base empírica limitada que ayude a comprender cómo los esfuerzos de reforma se diseminan a través de los distritos urbanos que tienen una historia de bajo rendimiento. Más aún, existe la asunción de que estos distritos urbanos tienen la experiencia, la capacidad de instrucción y las redes sociales necesarias para llevar a cabo los esfuerzos de reforma.

Una mejor comprensión de los cambios ocurridos a lo largo de los distritos urbanos tiene el potencial de mejorar drásticamente los resultados educativos en Norteamérica. Actualmente el 50% de los abandonos en educación secundaria provienen del 12% de los institutos, situados en un pequeño número de distritos (Balfanz y Legters, 2004), muchos de los cuales son sistemas urbanos. En el curso 2007-2008, 30.000 centros fracasaron en lograr el adecuado progreso anual (Hoff, 2009) y esta lista continua creciendo, lo que sugiere la necesidad urgente de acción. Los líderes educativos de estos sistemas de bajo rendimiento se consideran cada vez más responsables de desarrollar e implementar reformas (Mintrop y Trujillo, 2005, 2007). Sus esfuerzos se han centrado habitualmente en la implementación de estructuras formales, procesos y sistemas de control y de palanca que sirvan para mejorar el rendimiento (Daly, 2009; Finnigan y Stewart, 2009) que, sin embargo, frecuentemente han dado como resultado una mejora inconsistente (Mintrop y Sunderman, 2009).

Investigaciones recientes sugieren que focalizar la atención en los vínculos y las relaciones a través de las cuales se diseminan las reformas puede ser un elemento crítico para comprender la mejora de la Escuela (Coburn y Russel, 2008; Daly, 2010; Johnson y Chrispeels, 2010; Penuel, Riel, Krause y Fran, 2009). La comunidad educativa ha empezado a centrarse en las estructuras de colaboración existentes en los centros educativos (Harry Chrispeels, 2006; McLaughlin y Talbert, 1993; Newmann y Wehlage, 1995; Stoll y Louis, 2007) y puede que sea necesario optimizar las relaciones entre los líderes de los distritos escolares para promocionar la mejora conjunta (Copland y Knapp, 2006; Daly y Finnigan, 2011; Finnigan y Daly, 2010).

Este estudio se fundamenta en la reciente teoría del capital social sobre el apoyo del cambio organizativo (Balkundi y Kilduff, 2005; Baertol y Zhang, 2007; Daly, 2010; Kilduff y Krachhardt, 2008; Mehara, Dixon Brass y Robertson, 2006). Esta investigación utiliza dos dimensiones principales del capital social para analizar los procesos de reforma en los distritos: (i) la estructural, que se refiere a los lazos, la densidad, la reciprocidad, y a todas las propiedades de las redes sociales, y (ii) la relacional, que se refiere a la calidad de los lazos, descrita en términos de normas, valores y expectativas compartidas por los miembros del grupo (Bourdieu, 1986; Halpern 2005; Portes, 1998).

Los elementos estructurales del capital social en este estudio se examinan a través de una exploración sistemática de los lazos de toda la estructura de la red entre los líderes de los diferentes niveles del sistema. El componente relacional del capital social se examina a través de la evaluación de la confianza entre los líderes del distrito, donde la

confianza se identifica como uno de los componentes de normas afectivas que caracterizan a la comunidad (Nahapiet y Goshal, 1998).

Investigaciones previas sugieren que la confianza es crítica en el aprendizaje (Rotter, 1967), como apoyo a los sujetos para comprometerse en la toma de acciones innovadoras asociadas a los esfuerzos de reforma en un entorno seguro de aprendizaje (Bryk y Schneider, 2002; Kensler, Caskie, Barber y White, 2009; Louis, Marks y Kruse, 1996; Moolenaar, Daly y Sleeegers 2011; Penuel, Fishman, Yamaguchi y Gallagher, 2007). En la teoría del capital social, las redes sociales y la confianza se describen como los elementos esenciales (Fukuyama, 1995; Nahapiet y Ghoshal, 1998; Putnam, 1993) a pesar de que la evidencia empírica, particularmente en los distritos, se limita a las relaciones entre las redes sociales, la confianza y el liderazgo educativo urbano.

En el estudio de la brecha en torno a la interacción entre las relaciones y la confianza en los distritos urbanos de bajo rendimiento: 1) analizamos las redes sociales de los líderes en los distritos en términos de compartir las mejores prácticas desde la investigación, incluyendo la medida de las relaciones recíprocas; 2) examinamos la percepción de la confianza entre los líderes de los centros y los líderes de la Oficina central; y 3) exploramos las asociaciones entre las relaciones recíprocas en torno a las mejores prácticas y la confianza. Un estudio en profundidad del capital social entre los líderes urbanos de distrito puede permitir una mejor comprensión de las limitaciones de los cambios organizativos del conjunto de un distrito que participa en los proyectos *No Child Behind* y *Rate to the top*, conociendo sus relaciones internas y su confianza. Más aún, sabiendo que las formas de capital social (estructural y relacional) están asociadas a esfuerzos positivos de reforma, en nuestro estudio exploratorio integramos ambos a través de una única metodología de presentación de datos, contribuyendo así a este campo de investigación.

Para construir la fundamentación de este estudio, se han revisado los retos actuales a los que se enfrentan las escuelas de los distritos. Por esta razón observamos el papel crítico que realizan las oficinas de distrito en el apoyo a las diferentes reformas, en el sentido de conectar ambos esfuerzos, un aspecto en gran medida desconocido en cuanto a la importancia de estas redes puesto que pueden facilitar o restringir la implementación de las reformas. Al recopilar esta información, hallamos que los esfuerzos de reforma de los distritos requieren de una especial atención al capital social en las relaciones y en la confianza entre y dentro de las escuelas y las oficinas centrales dado que deben llevar a cabo un cambio de tendencia como respuesta al programa *No Child Behind*.

1. Contexto

Mejorar los centros escolares con bajo rendimiento es complejo y una tarea difícil que requiere la atención al sistema más amplio en el que están ubicados los centros. Las escuelas de bajo rendimiento suelen ser turbulentas, con personal eventual, con reformas y cambios múltiples y una fuerte presión por mejorar (Mintrop, 2004), así como retos específicos relacionados con el liderazgo (Daly, 2009; Finnigan y Stuart, 2009), la calidad del profesorado (Sunderman, Kim y Orfield, 2005) y la motivación de los docentes (Finnigan y Gross, 2007). Muchos académicos han estudiado la escuela como una unidad de reforma explorando los lazos entre las oficinas centrales y las escuelas que llevan a cabo el cambio (Hightower, Knapp, Marsh y McLaughling, 2002; Honig, 2006; Honig y Coburn, 2008, Hubbard, Mehan, y Stein, 2006; Marsh, 2002; McLaughlin y Talbert, 2004; Rorrer, Skrla y Scheurich, 2008; Togneri y Anderson, 2003), sugiriendo

la importancia de un enfoque del sistema en su conjunto para la mejora (Marsh et al., 2005).

Los datos que sugieren que el personal de las escuelas que trabajan en una cultura de colaboración, interactivamente y con más confianza son capaces de lograr de manera exitosa la propuesta de sanciones e incrementar el rendimiento de los estudiantes (Bryk y Schneider, 2002; Mintrop, 2004; Mintrop y Trujillo, 2007; O'Day, 2004). Más aún, los investigadores sugieren que cuando las teorías sobre la acción son explícitas y compartidas; "sentido compartido" mutuo; y comunicación e interacción clara y consistente como formas de relación en torno a los esfuerzos de mejora, entre las oficinas centrales y los líderes de las escuelas, dan como resultado una mayor y sistemática coherencia así como el estar centrados en lograr la meta (Agullard y Goughnour, 2006). Por el contrario, Malen y sus colaboradores (2002) y Mintrop y Trujillo (2007), encontraron que si incrementan las sanciones federales éstas pueden afectar negativamente el entorno profesional, puesto que limitan la colaboración, la interacción profesional y el intercambio de prácticas. Si aquellas relaciones están ausentes, los intentos de reforma con éxito se muestran improbables (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004).

La mejora del conjunto de los sistemas de bajo rendimiento requiere un cambio en cómo se conceptualizan las estrategias de cambio y cómo se llevan a cabo dentro el distrito. Estos cambios conllevan un movimiento para pasar de centrarse en las escuelas individuales como unidad de reforma a conceptualizar el cambio como un proceso que incluye al conjunto del sistema. El resultado de este trabajo sugiere la necesidad de un enfoque sistémico más interconectado al cambio organizativo e intercambio de información y conocimiento (Fullan, 2005; Hargreaves y Fink, 2006; McLaughlin y Talbert, 2003), requiere que los líderes locales piensen de manera sistémica sobre los centros y su desarrollo y vean las organizaciones educativas en términos de partes interdependientes (Smylie, Wenzel, y Fendt, 2003:155). Los estudios de distritos exitosos que aplican enfoques sistémicos para el cambio sugieren una serie de estrategias que los centros y los distritos pueden llevar a cabo para construir unos lazos más fuertes intra-organizativos (Honig, 2004; Johnson y Chrispeels, 2010; Togneri y Anderson, 2003) así como la creación de estructuras para el aumento de los intercambios entre oficinas centrales y locales (McLaughlin y Talbert, 2003) y el desarrollo de asociaciones de aprendizaje (Copland y Knapp, 2006).

Asimismo la investigación no educativa sostiene que la mejora de los sistemas está fuertemente ligada a la calidad de las intra-relaciones e inter-relaciones (McGrath y Krackhardt, 2003; Tenkasi y Chesmore, 2003), en la medida en que la estructura social apoye o limite las oportunidades de las transferencia de la información y el desarrollo de nuevos conocimientos entre individuos, niveles y unidades (Ahuja, 2000; Tsai y Ghoshal, 1998). Los vínculos frecuentes de confianza entre los líderes son importantes en un esfuerzo coordinado de reforma, y ayudan a la transferencia de forma tácita, no rutinaria de conocimiento complejo, permitiendo la resolución conjunta de problemas dentro del conjunto del sistema (Hansen, 1999; Reagan y McEvily, 2003; Uzí, 1997). En efecto, una reforma puede prescribir formas específicas de dar respuesta, pero son en último caso la estructura y la calidad de las relaciones entre individuos, basadas en la confianza, las que determinan la forma, la difusión y el éxito de las estrategias de cambio (Spillane, Reiser, y Gómez, 2006).

2. Marco Teórico

En esta sección, profundizaremos en la discusión en torno a dos elementos clave sobre el capital social -las redes sociales y la confianza- que conforman la base de nuestro marco conceptual. Cada una de estas áreas se describe brevemente como punto de partida de nuestro estudio.

2.1. Capital social y Redes sociales

Varios autores han escrito sobre el capital social, y se han centrado en diferentes aspectos del concepto (ej. Bourdieu, 1986; Burt, 1992; Coleman, 1988; Lin, 2001; Putnam, 1993). Sin embargo, Lin (2001) señala que el denominador común entre estos teóricos es la concepción de que el capital social consiste en “los recursos dedicados a las relaciones sociales y a la estructura social que pueden ser movilizados cuando los actores desean incrementar las oportunidades de éxito en una acción intencional” (p. 24). El capital social está relacionado con los recursos que existen en las relaciones sociales entre individuos (algunas veces mencionados como *lazos*) y se contrapone a los recursos de un individuo concreto. Es la estructura y la calidad de estos lazos lo que en último lugar determina las oportunidades para el intercambio de capital social, y el acceso a los recursos (Burt, 1992; Coleman, 1988, 1990; Granovetter, 1973, 1982; Lin, 2001; Putnam, 1993, 1995).

Dos aspectos del capital social -las redes y la confianza- aparecen frecuentemente en la literatura sobre el capital social (Bourdieu, 1986; Coleman, 1990; Halpern, 2005; Nahapiet y Ghoshal, 1998). El primer elemento, las redes, se enfoca principalmente hacia cómo los actores están incrustados en las relaciones sociales configurando un modelo de estructura (Nahapiet y Ghoshal, 1998). La incrustación social se refiere a la naturaleza de la estructura social, bien sea jerárquica o anidada. En una red social, los individuos están incrustados dentro relaciones diádicas, que a su vez se incrustan en subgrupos mayores de tres, cuatro o más actores formando eventualmente una red social. Las incrustaciones sociales además implican que los cambios de un nivel individual (es decir, el nivel diádico) tienen consecuencias en estructuras mayores de la red (es decir, el conjunto de la red) y, en el retorno, la estructura superior influye sobre la capacidad de los individuos para acceder a los recursos (Scott, 2000). De tal modo que la significación de las relaciones diádicas se extiende más allá de los dos actores dentro del sistema de relaciones sociales (Burt, 2000; Degenne y Forsé, 1999).

El papel de las redes sociales se ha relacionado tanto con los apoyos como con las limitaciones en los procesos de cambios organizativo, de aprendizaje y mejora (Balkundi y Kilduff, 2005; Bartol y Zhang, 2007; Daly, 2010; Kilduff y Krackhardt, 2008; Leana y Van Buren, 1999; Mehra et al., 2006; Nahapiet y Ghoshal, 1998; Penuel et al., 2009; Weinbaum, Cole, Weiss y Supovitz, 2008). Esta literatura sugiere que la estructura de las redes sociales puede apoyar las metas de la organización facilitando el flujo de información entre los individuos y solventando los problemas de coordinación (Adler y Kwon, 2002; Lazega y Pattison, 2001; Lin, 2001; Tsai y Goshal, 1998; Walker, Kogut y Shan, 1997). La investigación posterior sugiere una fuerte reciprocidad dentro y a través de la red a la que está asociada y que apoya o sustenta los esfuerzos del cambio (McGrath y Krachhard, 2003; Tenkasi y Chesmore, 2003).

Las redes potentes de comunicación han mostrado su fuerte contribución al buen funcionamiento de la organización (Katzenbach y Smith, 1993; Lawler, 1992) construyendo su capacidad de intercambiar recursos (Kogut y Zander, 1996). Las

organizaciones que tienen densas redes dentro y entre las diferentes estructuras de la organización generalmente logran niveles de rendimiento mejores que aquellas que tienen conexiones dispersas (Reagans y Zuckerman, 2001). Sin embargo, aquellas que tienen redes densamente conectadas pueden, sin embargo, inhibir el rendimiento debido a la inestabilidad de los vínculos, lo que limita la introducción de nueva información (Szulanski, 1996), reduce la respuesta organizativa flexible, y utiliza información redundante (Burt, 1992; Hannan y Freeman, 1984). Muchos estudios han identificado las redes densamente conectadas como una fuente fundamental de beneficio organizativo (por ejemplo, Adler y Kwon, 2002; Leana y Van Buren, 1999; Nahapiet y Ghoshal, 1998; Walker et al., 1997), ya que esas interacciones sociales proporcionan oportunidades para construir la confianza y como tales, de manera significativa, la capacidad de una organización para innovar a través del apoyo a culturas que admiten el riesgo (Tsai y Ghoshal, 1998).

2.2. Capital social y Confianza

El segundo elemento del capital social, la confianza, se ha identificado como una de las normas afectivas más importantes que caracterizan a una comunidad (Nahapiet y Ghoshal, 1998). Fukuyama (1995) plantea que la confianza social es un elemento crítico en una organización saludable y su habilidad para mantenerse competitiva con un alto nivel de confianza hace que el sistema sea más innovador y reduce los costes de intercambio. En un sistema cambiante, el elemento poderoso de capital social no es la capacidad de trabajar bajo una autoridad formal establecida en la estructura, sino la capacidad de crear nuevas e innovadoras asociaciones de vínculos.

La confianza en las escuelas es un componente importante para la mejora (Tschanne-Moran, 2004). Tschanne-Moran y Hoy (2000) sugieren que "la confianza es el eje en el esfuerzo para mejorar la educación. Más aún, la confianza parece ser el componente más difícil de lograr y mantener" (p. 550). La confianza es un elemento crítico de las relaciones sociales productivas, es un proceso interactivo en el que cada parte confía en una relación interpersonal e interdependiente (Rousseau, Sitkin, Burt y Camerer, 1998) y está incrustado en las relaciones (Hoy y Tschanne-Moran, 2003). Dadas estas ideas nucleares, la confianza se ha conceptualizado como un constructo multifacético que puede ser definido como la voluntad de los grupos o los individuos de ser vulnerables a la otra parte basándose en la confianza de que la otra parte es benevolente, fiable, competente y honesta (Cummings y Bromiley, 1996; Hoy y Tschanne-Moran, 2003).

En las organizaciones, la confianza es importante, ya que tiende a acumularse sobre sí misma, con la aparición de interacciones de confianza más frecuentes entre las personas, dando lugar a unas relaciones de mayor correspondencia que podrían crear un sentimiento de confianza colectiva (Forsyth, Adams y Hoy, 2011; Tscharmen-Moran, 2004). Según Tschanne-Moran y Hoy (2000:573) "es probable que la creación de una cultura organizacional de cooperación y no de competencia tenga un impacto significativo en la confianza y en el comportamiento confiado entre los participantes". Mientras Fukuyama (1995) se refiere a los altos costos de transacción y a una proliferación de normas y reglamentos de los entornos de baja confianza, Bryk y Schneider (2002) sugieren que "la confianza es importante para las organizaciones que operan en entornos externos turbulentos que dependen en gran medida de compartir información para el éxito" (p. 33), que desde luego es el caso en distritos urbanos. La confianza es particularmente importante en las organizaciones en las que hay "interdependencias en las tareas críticas" (Gargiulo y Benassi, 1999:299) y donde los diferentes niveles de la organización -en nuestro estudio, la escuela y la oficina central-

deben informarse regularmente y recibir información y orientación en la coordinación de la acción. Sin embargo, hay una escasez de investigación sobre la existencia de confianza entre distrito y líderes (Daly y Chrispeels, 2008).

La confianza, como un recurso del capital social se ha asociado con la cooperación (Deutsch, 1958; Tschannen-Moran, 2001; Hoy y Tschannen-Moran, 2003), la cohesión del grupo (Zand, 1971, 1997), la motivación (Finnigan, 2010), y la capacidad de responder de forma flexible a las presiones de rendición de cuentas (Daly, 2009). Los investigadores han reportado la asociación positiva de confianza en las organizaciones educativas, incluyendo el aumento de la probabilidad de la búsqueda de nuevas ideas (Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Los altos niveles de confianza también se han asociado con una variedad de esfuerzos que requieren la colaboración, aprendizaje, intercambio complejo de información y resolución de problemas, toma de decisiones compartidas, y acción coordinada (Bryk y Schrüber, 2002; Bryk, Sebring, AUensworth y Luppescu, 2010; Cosner, 2009; Kensler et al., 2009; Lin, 2001; Tschannen-Moran, 2004; Tschannen-Moran y Hoy, 2000). Por otra parte, se ha sugerido que la confianza es importante para el desarrollo de las culturas colaborativas abiertas, lo que puede aumentar la calidad de resultados de la organización (Goddard, Tschannen-Moran y Hoy, 2001; Hoy, 2002; Hoy y Sabo, 1998; Tschannen-Moran, 2004). Por lo tanto, la creación y el apoyo a un clima de confianza entre los miembros de la organización puede aumentar las oportunidades para el intercambio de información crítica y apoyar los comportamientos de mejora que estimulen a otros a explorar las prácticas innovadoras (Costa et al., 2001).

2.3. Redes sociales y Confianza

En este estudio, examinamos dos elementos centrales del capital social- las redes y la confianza- así como el grado en el que la reciprocidad y la confianza, son características de mejora, que están relacionadas. La literatura citada previamente sugiere que experiencias positivas de interacciones previas pueden favorecer la confianza reduciendo la incertidumbre sobre el compromiso y la implicación de la otra parte. Esta predecibilidad de las relaciones ganan a través de interacciones recíprocas que decrezcan la vulnerabilidad entre individuos e incrementa la profundidad de los intercambios a través de un deseo de compromiso y asunción de riesgos (Albrecht y Bach, 1997; Larson, 1992; Uzzi, 1997). En apoyo a esta cuestión, la investigación sugiere que los individuos tienen a buscar relaciones reciprocas frente a relaciones asimétricas, aquellas que proporcionan un beneficio a la relación, en efecto creando un efecto de refuerzo (Day y Finnigan, 2011; Lin, 2001). Las relaciones recíprocas son importante para proporcionar oportunidades para construir y profundizar en las normas de confianza necesarias para el intercambio de los recursos necesarios para la reforma.

La reciprocidad y la confianza están implicados en las investigaciones sobre comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991). La reciprocidad de relaciones proporcionan oportunidades a los individuos para interactuar y aprender juntos, y se muestran como importantes en los sistemas educativos orientados al aprendizaje (Honing, 2008; Wenger, 1998). Estas relaciones de confianza y reciprocidad, pueden proporcionar la oportunidad de modificar y profundizar en modelos de interacción a través de procesos de aprendizaje necesarios para mejorar la práctica (Honig y Ikemoto, 2008; Lave y Wenger, 1991). A fin de cuentas, esta literatura sugieren que los actores que perciben relaciones de confianza con otra persona puede mantener relaciones recíprocas. Sin embargo, la relación entre reciprocidad y confianza se ha mostrado como importante para el aprendizaje y el intercambio de conocimiento, hasta ahora estar

relación no ha sido explorada con una población urbana de líderes realizando esfuerzos de mejora.

Nuestro estudio exploratorio se fundamenta en investigaciones previas relacionadas con reformas realizadas en el distrito urbano bajo la perspectiva de rendición de cuentas y supone una contribución única a través del análisis de las redes de capital social y de confianza entre la Oficina central y los líderes locales de *The Trust* (pseudónimo), un distrito caracterizado por su bajo rendimiento, de tamaño medio, urbano. Dado el incremento en el número de distritos de bajo rendimiento, existe una urgencia para comprender las relaciones complejas entre la Oficina central y los líderes locales y determinar cómo las redes sociales y la confianza de estos líderes puede facilitar o inhibir los esfuerzos para alcanzar metas organizativas.

3. Diseño del estudio

Como se ha esbozado en el marco teórico, este estudio exploratorio pretende conectar dos importantes elementos teóricos en un contexto de reforma: las relaciones sociales y la confianza. Aunque cada uno ha sido asociado con resultados positivos de la reforma, la integración de ambos, tal y como se plantea en nuestro estudio es una de las principales metas y contribuciones potenciales de este estudio exploratorio. Más aún, no solo se presentan los datos y la metodología sino además un soporte empírico para la importancia de apoyar ambas formas de capital social.

En este trabajo hemos diseñado una investigación de un estudio de caso para estudiar de manera profunda la estructura del capital social (definido por el número y la estructura de las relaciones entre los líderes locales) y las relaciones del capital social (conceptualizado como confianza) en procesos de mejora locales. Para estudiar el capital estructural, hemos utilizado la evaluación de las redes sociales para explorar el modelo general de relaciones entre los líderes del entorno con las mejores prácticas desde la investigación (BPFR), así como la presencia de relaciones recíprocas en el distrito escolar *The Trust*. Evaluamos el capital social relacional a través del uso de una versión modificada de la escala de confianza de Hoy y Taschanne-Moran (2003). Un estudio exploratorio es el más adecuado cuando el nivel de complejidad es alto y requiere un enfoque de profunda comprensión del fenómeno (Yin, 2003). *The Trust* tiene aproximadamente 33.000 estudiantes y cuenta con aproximadamente el 88% de estudiantes no blancos, con un 88% de estudiantes con becas de comedor y ayudas para alimentación. El distrito tiene una tasa de graduación en 4º año del 48%, y está actualmente identificado como un distrito que necesita mejora en el programa *No Child Left Behind*. Dentro del distrito el 35%, los centros están identificados como de bajo rendimiento en base a las evaluaciones federales y estatales. *The Trust* es un caso relevante, porque tipifica muchos otros centros de distritos urbanos del país que tienen escolarizados prioritariamente estudiantes de color de comunidades socioeconómicamente bajas, tienen un modelo de bajo rendimiento y están comprometidos en los esfuerzos de mejora para eliminar las sanciones estatales y federales.

Recogimos datos sobre las redes y la confianza a través de una encuesta online. Los datos fueron recogidos durante el verano de 2009, con unos resultados del 87% de respuesta, cumpliendo así el umbral de respuesta para el análisis (Scott, 2000). Un total de 114 sujetos completaron la encuesta, de los cuales el 32% eran varones y el 68%

mujeres (tabla 1). En cuanto a su trabajo, 59 pertenecían a la administración central y 55 eran directores/as.

Tabla 1. Estudio demográfico

	%
Género	
Hombre	32
Mujer	68
Nivel Escolar	
Primaria	29
Secundaria	14
Otros	5
Oficina del Distrito	52
M(DT)	
Años en...	
<i>The Trust</i>	18,31 (9,7)
Administración	9,95 (6,2)
Puesto actual	6,25 (5,6)

Nota: n=114

La media del tiempo de permanencia de los líderes en *The Trust* es de 18 años, 10 años de experiencia en administración y una media de 6 años en el puesto actual.

3.1. *Medida de la red social*

Para evaluar el capital social en *The Trust*, se ha desarrollado una encuesta online que incluye la red social y cuestiones de monográficas. Para desarrollar y validar las preguntas sobre la red social, se realizó una revisión de la literatura respecto a los procesos de mejora y las prácticas (Chrispeels, 2004; Cobum y Russell, 2008; Honig, 2006; Spillane, 2000; Supovitz, 2006; Togneri y Anderson, 2003), así como estudios previos sobre redes (Cross y Parker, 2004; Cross, Borgatti, y Parker, 2002; Daly y Finnigan, 2011; Finnigan y Daly, 2010; Hite, Williams, y Baugh, 2005). Se realizó un estudio piloto con las preguntas de relación con administradores en activo para discriminar los mejores ítems. A pesar de que preguntamos sobre una variedad de relaciones, este estudio se centra en el intercambio de BPFR relacionado con la mejora. Específicamente, los participantes fueron invitados a puntuar sus relaciones con otros administradores (locales o centrales) en una escala de interacción de 1 a 4 siento 1 en los últimos dos meses y 4 (1-2 veces a la semana).

Los datos de las mejores prácticas de red fueron extraídos de la pregunta rápida: "Por favor, seleccione los administradores de red de *The Trust* que desde su perspectiva llevan a cabo las mejores prácticas de investigación para la mejora y con qué frecuencia". Nuestro estudio implica a aquéllos que ocupan puestos de liderazgo formal en el distrito, incluyendo los supervisores, los ayudantes de los supervisores, los directores, y supervisores de las oficinas centrales y los directores de los centros en cada zona. Este estudio se ha centrado exclusivamente en los administradores, más que en los docentes, en el esfuerzo de comprender las redes de liderazgo de las oficinas centrales, dado que la investigación identifica la importancia de estos vínculos (Copland y Knapp, 2006; Hightower et al., 2002; Honig, 2006; Honig y Cobum, 2008; McLaughlin y Talbert, 2003; Rorrer et al., 2008; Togneri y Anderson, 2003). Utilizamos un enfoque delimitado de saturación (Lin, 1999; Scott, 2000), lo que significa que incluimos a todos los miembros del equipo de liderazgo de *The Trust* (oficinas centrales y administradores locales) porque esta estrategia, unida a los elevados niveles de respuesta, proporciona

una visión más compleja y unos resultados más válidos (Lin, 1999; Scott, 2000). Los participantes han sido 130 miembros del equipo de liderazgo de cada área de la red.

3.2. Escala de Confianza

Evaluamos el capital social relacional a través de una escala de confianza adaptada de la de “confianza en los colegas” publicada en la encuesta de Hoy y Tscharmen-Moran (2003). Los ítems están puntuados en una escala de 4 puntos, siendo 1 “altamente en desacuerdo” y 4 “muy de acuerdo”. La escala está compuesta por 16 ítems que fueron adaptados al contexto de *The Trust* y que permitieron examinar los papeles específicos del distrito. Por ejemplo, hicimos preguntas sobre la oficina central de manera independiente, tales como “el personal de la oficina central, en *The Trust* se ayudan y se apoyan unos a otros”, y “Los directores en *The Trust* se ayudan y apoyan unos a otros”. Además, preguntamos cuáles eran las percepciones sobre la confianza general de la administración incluyendo “cuando los administradores en *The Trust* le cuentan algo se lo cree” (Tabla 2 de ítems específicos).

El componente principal del análisis obtenido mediante una rotación Varimax para distintos factores con un análisis de valores propios sobre 1 explica un 69% de la varianza: Confianza en la administración general, que se refiere a las facetas de confianza relacionados con los administradores en *The Trust* en general; Las relaciones con la Oficina central Local, que se refiere a la calidad de las relaciones de confianza con la Oficina central y los administradores locales; Confianza del Director/a que examina las relaciones de confianza entre los directivos de los centros; y confianza de la Oficina central, que se refiere a la percepción de confianza entre las oficinas de administradores centrales. Cada ítem satura en una subescala esperada, saturan con los subfactores 0.52 a 0.90 y una fiabilidad en las subescalas de 0.70 a 0.9 (tabla 2).

3.3. Análisis de datos

3.3.1. Red social

Se realizaron una serie de medidas utilizando UCINET software (Borgatti, Everett, y Freeman, 2002) para comprender mejor la estructura de la red BPFR. Dado que existe una amplia literatura sobre la importancia de la intensidad de los vínculos en las redes sociales, para que los participantes respondieran de forma precisa e identificaran los modelos que determinan las interacciones ocasionales (Carley y Krackhardt, 1999; Wasserman y Faust, 1994), dado que estábamos interesados en los modelos estructurales estables (Krackhardt, 2001), dicotomizamos los datos para incluir solamente los lazos más frecuentes entre los actores. Para ser considerados como lazo frecuente, los individuos deberían haber encontrado las mejores prácticas desde una vez cada dos semanas a un par de veces a la semana (los puntos 3 y 4 de la escala).

Elaboramos una representación gráfica de la red de las mejores prácticas utilizando Netdraw (Borgatti, 2002), que proporciona una imagen visual de la red y ayuda a iluminar los modelos de estructura. Cuando existe una medida de la densidad se determina con el porcentaje de frecuencia de los lazos dentro de la red BPFR total. La densidad de la red es el número de lazos sociales entre los actores dividido por el número total de conexiones posibles, y esto puede ser entendido como es de apretada la red. En una red social densa, entendida una con un porcentaje alto de relaciones, se considera que es posible mover recursos de manera más rápida que en una red con relaciones menos densos lazos (Scott, 2000). Así mismo examinamos el índice de fragmentación de las redes, que evalúa el grado en el que la red está desconectada. El índice de

fragmentación es la ratio del número de parejas desconectadas por número de parejas totalmente conectadas en la red (Wasserman y Faust, 1994). Además se separaron en bloques los datos referidos a la oficina central y administración local, para comparar la densidad de las buenas prácticas de intercambio de estos subgrupos así como entre los directores de los centros escolares y otros líderes locales.

Tabla 2. Cargas de factores y fiabilidad

	CONFIANZA			
	General (r= .92)	Puesto en la Oficina central (r= .75)	Director (r= .71)	Oficina central (r= .70)
Incluso en situaciones difíciles, los administradores de <i>The Trust</i> dependen unos de otros	.891	.122	.227	.098
Los administradores de este distrito por lo general se cuidan el uno al otro	.862	.212	.136	.099
Los administradores en este distrito confían en la integridad de sus colegas	.849	-.018	.240	.281
Cuando los administradores de este distrito te dicen algo, puedes creerlo	.549	-.025	.305	.187
Los administradores de la Oficina central en <i>The Trust</i> y los cargos de la escuela cuidan unos de otros	.269	.800	-.023	.102
Los administradores de la Oficina central en <i>The Trust</i> hacen bien su trabajo	-.208	.735	.351	.222
Los directores en <i>The Trust</i> no respetan a los administradores de la oficina central (lo contrario)	.353	.721	.065	-.004
Los administradores de la Oficina central y de la Escuela en <i>The Trust</i> se ayudan y apoyan uno a otro	.421	.688	.134	-.088
Los administradores de la Oficina central en La Confianza no respetan a los directores (lo contrario)	-.329	.680	.040	.144
Los directores en <i>The Trust</i> se ayudan y apoyan unos a otros	.116	-.042	.751	-.026
Los directores en <i>The Trust</i> son competentes en su trabajo	.244	.083	.722	-.057
Nuestro distrito es capaz de reunir el apoyo de la comunidad cuando sea necesario	.148	.295	.696	-.007
Los directores en <i>The Trust</i> confían en el superintendente	.204	.010	.618	.472
Los administradores de la Oficina central en <i>The Trust</i> confían en el superintendente	.170	-.131	.089	.811
Los administradores de la oficina central en <i>The Trust</i> desconfían unos de otros (lo contrario)	.117	.359	-.054	.703
Los administradores de la oficina central en <i>The Trust</i> se ayudan y apoyan unos a otros	.121	.551	-.062	.679

Nota: n=114.

Medimos asimismo la centralidad de cada actor para determinar el número total de vínculos que un actor inicia y recibe en la red BPFR, lo que se refiere como el grado de salida y grado de entrada, respectivamente. Centralidad se ha definido como el índice de actividad (Freeman, 1979). Los actores altamente centrales de una red han incrementado el acceso a los recursos y un alto potencial para crear nuevos vínculos que aumenten el capital social y construyen capacidades (Stuart, 1998; Tsai, 2000). Aquellos que son menos centrales en la organización reciben menos información y frecuentemente no tienen las oportunidades para obtener recursos y la información que aquellos que están en posiciones más centrales. Más aún, estos individuos menos centrales están recibiendo probablemente aquellos recursos considerados necesarios por aquellos que están en una posición centralizada (Burt, 2000), de manera que potencialmente restringen desde su perspectiva a toda la organización. Los miembros organizativamente centrados amasan recursos más rápida y más desproporcionadamente permitiendo así que influyan en la red determinando por dónde discurre el flujo de recursos (Raider y Krackhardt, 2001).

Dado nuestro interés en las relaciones entre el distrito y los administradores locales, llevamos a cabo un análisis de la ratio interno/externo, a la que nos referiremos frecuentemente como índice E/I, que indica el grado en que el conjunto de la organización se caracteriza por fuertes lazos inter unidades, en comparación con los fuertes lazos intra unidades (Krackhardt y Stern, 1988). La escala tiene un rango que va desde el -1 (completamente interno, lazos intra unidad), a +1 (completamente externo, lazos inter unidades). Esta medida de la red evalúa la relación entre los lazos internos y externos basados en un factor específico de atribución (en este caso, localización del trabajo, entendido como oficina central o local) y se compara con el número de lazos dentro de los grupos (bien centrales o locales), y entre escalas de grupos (oficina central y local). Un alto índice E/I (más centrado en lo externo) se asocia con organización exitosas de cambio (Krackhardt y Stem, 1988; McGrath y Krackhardt, 2003) y con gran unidad de cooperación (Nelson, 1989), mientras que bajas puntuaciones en E/I limitan potencialmente el modo en que la organización negocia las presiones externas (McGrath y Krackhardt, 2003).

Así mismo se midió el nivel de reciprocidad entre la oficina central y los administradores locales respecto a las mejores prácticas de relación, para establecer el porcentaje de reciprocidad a través de la organización así como con cada líder. Estamos interesados en la reciprocidad, puesto que un alto nivel de reciprocidad se ha asociado con el incremento del rendimiento organizativo y con el intercambio de conocimiento complejo (Kilduff y Tsai, 2003). La reciprocidad está calculada utilizando una escala de 0 a 10, siendo 0 la representación de la ausencia de relaciones mutuas mientras que el 1 indica relaciones de reciprocidad.

3.3.2. Confianza

Analizamos los datos de confianza, incluyendo el factor de análisis y estadísticos descriptivos, utilizando el software SPSS. Nuestro estudio de valores perdidos no ha hallado ninguna desviación sistemática, por lo que imputamos los valores perdidos utilizando el método de sustitución por la media (Little y Rubin, 1989). Se han llevado a cabo correlaciones de las escalas de confianza y otras variables del estudio. Se han verificado las diferentes percepciones de la confianza entre los administradores locales utilizando una serie de t-test y una serie de correlaciones para explorar la correlación entre la relación medida entre las mejores prácticas de red y las subescalas de confianza. Finalmente, las subescalas de confianza se han “regresado” en una variable dependiente de reciprocidad en las mejores prácticas de relación, controlando variables demográficas, para determinar la asociación entre confianza y relaciones recíprocas entre los líderes de estos distritos urbanos de tamaño medio.

4. Resultados

4.1. Red social escasamente conectada

Uno de los elementos principales del capital social es la “estructura” de red, representada por el número y la calidad de lazos entre los actores. En la figura 1 se muestra la representación del intercambio de las mejores prácticas entre los líderes de distrito de *The Trust*. En este mapa de la red, cada nodo representa un líder, los nodos negros son los administradores de las oficinas centrales y los nodos grises representan los directores/as. Las líneas entre los nodos representan el intercambio entre BPFR, con la flecha se indica la dirección del flujo del recurso. Además, los nodos con forma de círculo dentro de un cuadrado representan los directores de centros de bajo rendimiento. Los

nodos están escalados por “grado-interno”, entendiendo que los nodos más grandes reflejan líderes que están más frecuentemente vistos como de mejores prácticas.

Lo que se puede leer en este mapa es un gran número de lazos de buenas prácticas entre los administradores de oficinas centrales y la ausencia de lazos entre las oficinas centrales y los directores/as. Así mismo, existen unos pocos lazos entre los directores/as de *The Trust*, especialmente en aquellos centros de bajo rendimiento. Más aún el flujo de los BPFR tiende a ser en un solo sentido, con la mayoría de las relaciones fluyendo hacia fuera o hacia el interior de la Oficina central. Esto da lugar a una red más centralizada, con los líderes de la oficina del distrito ocupando posiciones centrales en la red. Sin embargo, el mapa de la red proporciona una visión general de la estructura de las relaciones y adicionalmente, un análisis cuantitativo del modelo de vínculos subyacente revela un elevado número de aspectos importantes de la red.

En términos de densidad de relaciones en *The Trust*, de los 17.292 posibles lazos entre la Oficina central y los líderes locales de la red de *The Trust* BPFR, el 6% (1.038) están habitualmente utilizados, donde las interacciones más frecuentes representan solo el 1% ($n=173$) de esos lazos (una vez cada 2 semanas o un par de veces a la semana). Así, que solamente existe un 1% de las interacciones más frecuentes que podrían existir, sugiere una red BPFR muy escasamente conectada. Examinando los lazos dentro de una red, observamos que están presentes el 4% de los lazos dentro de la oficina del distrito, mientras que solamente existe el 0,07% de los lazos entre los administradores locales. Más aun, existen muy pocos lazos entre la Oficina central y los líderes locales (0.05%).

Al examinar más de cerca las relaciones entre los directores de las instituciones de bajo rendimiento con el resto de los directores, nos encontramos con muy pocas relaciones entre los directores de las escuelas de bajo rendimiento y los de las escuelas de mejor rendimiento (0,03%) y, en todo caso, con otros directores de instituciones de bajo rendimiento (0,01%). En general, el índice de fragmentación de la red es de 0,84, lo que significa que el 84% de los nodos en esta red son incapaces de llegar a unos a otros, lo que representa una oportunidad limitada para intercambiar y aprovechar BPFR.

4.2. Interacciones orientadas al interior

Los hallazgos encontrados sobre la densidad de las relaciones sugieren una orientación más “interna”, entendida como los lazos que tienden a estar dentro del grupo (de oficina central a oficina central, de sitio a sitio) más que entre grupos (de Oficina central al sitio). Los resultados del índice E/I indican una tendencia estadísticamente significativa a favor de los lazos intra-grupos ($-0.563, p<0.05$). La mayoría, el 78% de los lazos, conducen a relaciones dentro del grupo, y solo el 22% se realizan entre los grupos (entendiendo como la Oficina central, con la Local o la Local con la Oficina central). Del 4% de los lazos que existen en la red de mejores prácticas, un 3% de ellos se orientan hacia el interior, mientras que el 1% de las mejores prácticas ocurren entre grupos. Examinando el índice E/I para cada grupo, la Oficina central y la local, indica que mientras están ambas orientadas internamente, la Oficina central está más orientada hacia el interior, significativamente, con el 86% de los lazos existentes con otros administradores de oficinas del distrito, comparada con el 54% de los lazos de los directores con otros directores.

Quizá no sea sorprendente que el nivel de rendimiento de los centros incida en las relaciones que se establecen. Los directores de centros con mejores resultados prácticamente solo interactúan con directores de otros centros con mejores resultados y un 93% de los lazos de mejores prácticas se relacionan con centros de rendimiento

parecido. En contraste, a pesar de tener de manera significativa un menor número de lazos con las mejores prácticas, el 83% de los lazos de los directores de los centros con bajo rendimiento fueron con directores de centros con mejores prácticas. En este sentido, los lazos de los directores de bajo rendimiento están más “externamente” orientados lo que significa que los centros de bajo rendimiento se vinculan a los directores con mejores rendimiento en la red BPFR. Casi un tercio de los directores/as en centros con bajo rendimiento está “aislado”, entendiendo que ni buscan ni son buscados para una frecuente BPFR.

Como media, un actor en la red BPFR tiene aproximadamente dos vínculos de salida y dos entrada, con un rango desde 0 a 23 lazos. De los administradores que tienen más vínculos que el administrador típico (es decir, están por encima de la media), el 65% son líderes de las Oficinas de la Administración central y el 35% son directores/as. Sin embargo, sólo el 10% de los directores/as de los colegios con bajo rendimiento mostraron lazos de salida por encima de la norma. En lo referente a los vínculos de entrada de las mejores prácticas, el 87% de los administradores situados por encima de la media estaban en la Oficina central, mientras que solo estaban el 13% de los directores. De los directores de centros con bajo rendimiento, solo uno estaba por encima de la media en cuanto a lazos nuevos. Esto sugiere que los administradores de la Oficina central están en una posición más céntrica en la red, inician y reciben lazos relacionados con las mejores prácticas y de manera significativamente superior que los administradores locales.

4.3. Ausencia de lazos recíprocos

De los frecuentes lazos existentes en las mejores prácticas, como media un 13% de ellos son recíprocos. Cuando analizamos el modelo de las relaciones recíprocas entre la Oficina central y los líderes locales, surge un modelo interesante. Antes que nada, los administradores de la Oficina central establecen de manera significativa más relaciones recíprocas entorno a los administradores locales con mejores prácticas, con un 16% de los lazos mutuos de la Oficina central a la propia Oficina y solo un 4% de los lazos de la Oficina central a las locales fueron recíprocas, comparadas con el 17% de los lazos que parten de los directores hacia la Oficina central. Lo que significa que cuando la Oficina central inicia el lazo, es menos probable que sea recíproco que cuando un director inicia un lazo con la Oficina central. La situación de los directores y directores con bajo rendimiento es aún más evidente, solo un 1% de los vínculos son recíprocos.

En general, el capital social estructural disponible en la red *The Trust* carece de muchos de los lazos necesarios entre los líderes para moverse en la compleja BPFR. Existen diferencias estadísticamente significativas entre la Oficina central y las locales en términos del grado de “entrada” y “salida” en torno a las de mejores prácticas, así como a la reciprocidad, entre los administradores de las Oficinas, dentro de los administradores ambos buscan y son buscados como recursos de las mejores prácticas. Por otra parte existen limitadas relaciones recíprocas en las que pueden establecerse relaciones más profundas dentro de BPFR. Esto se da especialmente en el caso de los directores/as de los centros con bajo rendimiento, ya que en algunos casos están completamente “aislados” en el sentido estructural. Como se ha discutido, el capital social comprende la red y la confianza. En el análisis anterior se han explorado los distintos elementos de la red, mientras que en la siguiente sección se analiza la confianza.

4.4. Bajo nivel de Confianza

En relación con el capital social, los datos de *The Trust* sugieren que existe un nivel relativamente bajo de confianza dentro del distrito, donde la Oficina central y los directores tienen diferentes percepciones sobre nivel de confianza medida en las escalas generales (ver Tabla 3). En términos de confianza general entre administradores, los directores muestran niveles más altos de confianza (2,74) en comparación con los colegas de la Oficina central (2,51). Esta diferencia se mantiene en ítems específicos de la escala. La Oficina central y los líderes locales tienen percepciones similares en cuanto a la confianza entre la Oficina central y local. Sin embargo, existen algunas diferencias en la escala, por ejemplo, los administradores de la Oficina central indican mayor grado de acuerdo en las preguntas inversas relacionadas con la percepción referida hacia los directores. Los administradores de la Oficina central indican mayor grado de acuerdo (3,02) mientras que se observa una carencia de los director/as respecto a los administradores locales (2,61). En cuando la dirección de la percepción no es sorprendente el hecho de que los administradores de la Oficina central, como media, están de acuerdo en que la ausencia de respeto a los directores puede inhibir intercambios productivos relacionados con las mejores prácticas.

En una línea similar a los hallazgos previos referidos al respeto, existe una diferencia en la percepción referida a la confianza del director, respecto a la cual, los administradores locales puntuaban generalmente más bajo que los directores (2,57 y 2,93 respectivamente). En la escala, los administradores puntuaron la competencia de los directores (2,67) y la confianza de los directores en el supervisor (2,29) que se muestra inferior que la competencia de los administradores locales (3,16) y la confianza hacia el superintendente (2,69). Una vez más, esta diferencia referida a un bajo nivel de confianza puede constreñir el trabajo productivo para la mejora. En la escala general de confianza de la Oficina central, los directores/as perciben niveles más bajos de confianza entre los administradores que entre sus colegas de las oficinas de distrito (2,53).

En la verificación de diferencias estadísticas entre las percepciones de confianza entre la Oficina central y los administradores locales, se realizaron en primer lugar estadísticos descriptivos de las percepciones de confianza por cada grupo (central versus local) y después una serie de pruebas de T (ver tablas 3 y 4). Los resultados sugieren diferencias estadísticamente significativas entre la Oficina central y los administradores locales, la valoración de la confianza en *The Trust* ($t = -1.925, p < .05$), con la Oficina central de los administradores se percibía menos confianza general que entre sus colegas directores. Más aún, los administradores de la Oficina central arrojaban unos niveles inferiores de confianza ($t = -3.398, p < .01$). Este hallazgo es especialmente importante, dado que esta escala refleja las percepciones relacionadas con la principal competencia y la habilidad de los directores para trabajar y apoyarse unos a otros. Sin embargo, no fue estadísticamente significativa la mayor confianza percibida entre los administradores locales y centrales. Es interesante, que tanto la Oficina central como los directores tienen percepciones similares de confianza entre la oficina local y los líderes locales. Así mismo examinamos si existían diferencias en las percepciones relacionadas con la confianza existente entre directores en centros de bajo rendimiento y los de alto, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3. Niveles de Confianza e ítems

	TOTAL (N=114) <i>M(DT)</i>	OFICINA CENTRAL (N=59) <i>M(DT)</i>	PRINCIPAL (N=55) <i>M(DT)</i>
Confianza General	2.62 (0.55)	2.51 (0.60)	2.74 (0.48)
Incluso en situaciones difíciles, los administradores en La Confianza dependen unos de otros	2.66 (0.62)	2.56 (0.68)	2.76 (0.54)
Los administradores de este distrito por lo general se cuidan el uno al otro	2.70 (0.64)	2.56 (0.68)	2.77 (0.59)
Los administradores en este distrito confían en la integridad de sus colegas	2.59 (0.66)	2.49 (0.72)	2.71 (0.57)
Cuando los administradores de este distrito te dicen algo, puedes creerlo	2.57 (0.65)	2.45 (0.68)	2.71 (0.58)
Confianza Oficina central y locales	2.65 (0.47)	2.66 (0.52)	2.65 (0.44)
Los administradores de la Oficina central en "La Confianza" y los cargos de la escuela cuidan unos de otros	2.70 (0.57)	2.73 (0.60)	2.68 (0.53)
Los administradores de la Oficina central en "La Confianza" hacen bien su trabajo	2.74 (0.53)	2.78 (0.53)	2.70 (0.52)
Los directores en "La Confianza" no respetan a los administradores de la oficina central (lo contrario)	2.66 (0.67)	2.56 (0.73)	2.76 (0.59)
Los administradores de la Oficina central y de la Escuela en "La Confianza" se ayudan y apoyan uno a otro	2.53 (0.60)	2.54 (0.65)	2.53 (0.56)
Los administradores de la Oficina central en La Confianza no respetan a los directores (lo contrario)	2.83 (0.64)	3.02 (0.57)	2.61 (0.64)
Confianza director	2.75 (0.49)	2.57 (0.52)	2.93 (0.40)
Los directores en La Confianza se ayudan y apoyan unos a otros	3.04 (0.58)	2.82 (0.57)	3.22 (0.53)
Los directores en La Confianza son competentes en su trabajo	2.92 (0.56)	2.67 (0.54)	3.16 (0.49)
Nuestro distrito es capaz de reunir el apoyo de la comunidad cuando sea necesario	2.63 (0.61)	2.61 (0.64)	2.65 (0.58)
Los directores en La Confianza confían en el superintendente	2.50 (0.71)	2.29 (0.67)	2.69 (0.71)
Confianza Oficina central	2.44 (0.56)	2.53 (0.47)	2.36 (0.63)
Los administradores de la Oficina central en La Confianza confían en el superintendente	2.49 (0.65)	2.50 (0.69)	2.47 (0.75)
Los administradores de la oficina central en La Confianza desconfían unos de otros (lo contrario)	2.26 (0.77)	2.30 (0.78)	2.23 (0.77)
Los administradores de la oficina central en La Confianza se ayudan y apoyan unos a otros	2.62 (0.68)	2.76 (0.59)	2.49 (0.62)

Nota: n= 114.

4.5. *La Confianza predice la reciprocidad*

Para explorar la relación y la interacción entre la relación estructural y el capital social en torno al BPFR, primero se calcularon las correlaciones entre reciprocidad y las medidas de relación así como demográficas (ver tabla 5). Los resultados indican una débil correlación entre los directores y la Oficina central (.23) y una correlación moderada (.57) entre la administración general y los directores. Como se esperaba existen correlaciones moderadas entre las variables relacionadas con los años en la administración en *The Trust* y en las entidades locales. Existe también una correlación moderada (.42) entre la confianza de Oficina central y la reciprocidad entre las mejores prácticas, proporcionando una precoz indicación sobre la relación entre estas dos variables estudiadas. Una visión de conjunto, nos indica que el nivel de correlación entre las variables no sugiere una multicolinearidad.

Se llevaron a cabo una serie de análisis multivariados. Como primer paso se realizaron regresiones individuales introduciendo dos bloques de variables -las demográficas y cuatro escalas de confianza. Cualquier variable que no contribuyera significativamente a predecir las relaciones recíprocas con las mejores prácticas se eliminó en los posteriores

análisis. De hecho “Años en la administración” fue la única variable predictora demográfica de relaciones recíprocas de buenas prácticas. En cuanto a las variables de confianza, solo la confianza de la Oficina central fue significativa, y por lo tanto, las escalas restantes no se incluyeron en los modelos subsiguientes.

Tabla 4. Resultados de Nivel de Confianza para la Oficina central comparados con Administradores locales

NIVEL	T	P (PRUEBA BILATERAL)	DIFERENCIA DE MEDIAS
Confianza General	-1.925	.050	-.23230
Confianza Central Office-Site	0.059	.953	.00641
Confianza Director/a	-3.398	.001	-.35625
Confianza Oficina central	1.312	.194	.16806

Nota: n= 114.

En los dos posteriores análisis de regresión se introdujeron en el modelo final las siguientes variables: años en la administración y confianza en la Oficina central como predictores de reciprocidad de las relaciones de mejores prácticas. Se utilizaron pruebas de colinealidad y el factor de inflación de la varianza, para las regresiones que indican multicolinealidad que no estaban presentes en otros modelos. Adicionalmente, los análisis probabilísticos mostraron que la variable dependiente estaba normalmente distribuida. Los residuales sugieren que no existen desviaciones significativas de la homocedasticidad o de la distribución normal. Una variable demográfica (años en la administración) y una escala de confianza (confianza de la Oficina central) realizan contribuciones independientes para explicar las mejores prácticas de relaciones recíprocas. La primera variables significativa es “años en la administración” que se mide con el número total de años como líder escolar, la cual está negativamente asociada con la confianza ($B = -.221, p < .05$). Los hallazgos indican que a más años de líder en la administración menores relaciones buenas de reciprocidad, lo que sugiere que un nivel de conocimiento de las mejores prácticas “establecido”. El segundo predictor significativo, la confianza de la Oficina central, tiene un efecto positivo, lo que indica que las percepciones más altas de confianza entre la Oficina central y los administradores y las relaciones con los supervisores están asociadas con mejores prácticas de reciprocidad ($B = .419, p < .00$). Los hallazgos encontrados se presentan en la tabla 6, y en la tabla 7 se enumeran las variables excluidas.

Tabla 5. Correlación de las variables de estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Confianza General	-							
2. Confianza Central Office-site		,059**	-					
3. Confianza Director/a	.574***	.392***	-					
4. Confianza Oficina central	.383***	.375***	.230*	-				
5. Años en la Administración	.003	.069	.131	-.022	-			
6. Años en La Confianza	.040	.074	.013	.072	.319***	-		
7. Años en el sitio	-.056	.038	-.065	-.019	.444***	.332***	-	
8. Nivel escolar	-.257	.000	-.365***	.096	-.208*	-.268***	.020	-
9. Mejores prácticas de reciprocidad		.086	.240*	-.115	.424***	-.230	.082	.009 .139

Nota: n= 114; *p<.05; **p<.01.

Los resultados indican que la mayoría de los líderes perciben que las relaciones de confianza entre los administradores centrales tienden a convertirse en recíprocas cuanto más frecuentes son los intercambios en torno a las mejores prácticas. Sin embargo,

muchos años en la administración predicen una relaciones recíprocas escasas en torno a las buenas prácticas. Tomando todas las relaciones en conjunto, se sugiere que las relaciones “dentro de” y “entre” los administradores de la oficina central y entre los líderes y los superintendentes, tienen una asociación significativa con las relaciones recíprocas en torno a las BPFR.

Tabla 6. Resultados de la regresión que predicen las mejores prácticas de Reciprocidad

Modelo	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES ESTANDARIZADOS		
	B	SE	β	t	p
(Constante)	-.146	.077		-1.898	.062
Confianza Oficina central	.110	.029	.419	3.820	.000
Años en la Administración	-.005	.003	-.221	-2.015	.048

Nota: n= 114.

Tabla 7. Variables Excluidas en el Modelo de Regresión

EXCLUIDAS	B	T	P
Años en La Confianza	.137	1.182	.242
Años en el puesto	.143	1.173	.245
Nivel Escolar	.056	0.490	.626
Confianza General	-.089	-0.745	.459
Confianza Oficina central-En el puesto local	.115	0.971	.335
Confianza Director/a	-.197	-.1753	.084

5. Discusión

En este estudio exploratorio, hemos examinado los elementos centrales de las relaciones que incluyen el *capital social relacional y estructural*. Los elementos estructurales del capital social están afectados por las relaciones sociales y los tipos de lazos (recíprocos) que los líderes tienen unos con otros. Estos lazos, como se ha sugerido, son importantes en la transmisión del conocimiento, la información y la colaboración que puede apoyar la reforma. El capital relacional social, se ha medido en este estudio como confianza, dado que es importante tener en cuenta en la comprensión de la calidad de las relaciones entre los líderes. Muchos estudios sugieren la necesidad de las relaciones basadas en la confianza, mientras que pocos estudios han medido e interconectado ambos elementos del capital social utilizando una única base de datos y una combinación de métodos. Nuestro trabajo exploratorio proporciona una contribución sustancial a esta área mediante la sugerencia de la importancia de ambas redes sociales y la confianza de los líderes urbanos. Así mismo, nuestra tarea proporciona una aportación metodológica al examinar la estructura de la red social de las mejores prácticas de relación a través del análisis de la propia red.

En este estudio, examinamos el capital social entre los administradores del distrito y los locales, mediante el análisis de las relaciones sociales y de la confianza para comprender mejor los esfuerzos de mejora. Nuestros hallazgos sugieren que existe un número limitado de relaciones a través de las cuales fluyen las BPFR e incluso en las pocas interacciones entre los directores que lideran escuelas de bajo rendimiento. Los pocos buenos lazos prácticos que se establecen entre el distrito y los administradores locales tienden a no ser recíprocos, de tal modo que pueden inhibir los intercambios de información compleja de mejora. Por otra parte, los lazos que existen tienden a estar dentro de los niveles de organización específicos (oficina central o local) y, de esta forma

se crea una estructura de red más centralizada en torno a las mejores prácticas con los administradores de la oficina central ambos estableciendo y recibiendo más lazos.

Los hallazgos en nuestro análisis de la confianza sugieren que existen unas diferencias significativas en las percepciones entre los administradores locales y los de distrito, especialmente en el área de la competencia de los directores y su habilidad para trabajar juntos. Por último, nuestro trabajo sugiere que la percepción de los administradores de la Oficina central para ser confiable entre unos y otros y los supervisores, predice la reciprocidad de las relaciones entorno a las mejores prácticas, mientras que a más años en la administración se predicen menos intercambios recíprocos en torno a las buenas prácticas. Esto sugiere la importancia del papel de las relaciones dentro de la Oficina central como una recurso de mutuo intercambio de BPFR.

Estas investigaciones implican varias ideas importantes en términos de liderazgo y mejora, que desarrollaremos en la siguiente sección. En primer lugar, nuestro trabajo apoya y conecta las limitadas investigaciones previas que sugieren la importancia de la confianza como una precondition clave para apoyar el desarrollo de relaciones recíprocas y, como consecuencia, la importancia de potenciar las redes reciprocas y la confianza para el aprendizaje y la mejora de los líderes urbanos. En segundo lugar, nuestro trabajo indica que existen diferencias significativas en las percepciones relacionadas con la confianza mutua entre la Oficina central y los administradores locales y, dada la importancia de la confianza, esto apunta a la relevancia de crear alineamientos a lo largo del distrito en torno a la confianza. En tercero, este estudio sugiere el beneficio de promover relaciones desde la acumulación a la construcción de la capacidad de mejora.

5.1. Apoyo a las Redes reciprocas y de confianza para el aprendizaje y la mejora

Los lazos frecuentes que forman redes densas tienen el potencial de movilizar recursos complejos que pueden apoyar metas de la organización como es la mejora (Nahapiet y Ghoshal, 1998; Tsai, 2002). Los resultados obtenidos sugieren, sin embargo, que *The Trust* tiene escasos lazos así como conexiones orientadas internamente, lo que puede proporcionar una visión interna de bajo rendimiento continuo del distrito. En apoyo de esta idea, la investigación sobre las organizaciones sugiere que esta habilidad de un grupo particular para absorber información de los recursos de otros grupos está indirectamente relacionada con sus resultados (Balkundi y Harrison, 2006). Este input-output de relaciones reciprocas crea un proceso que facilita los lazos dentro de los subgrupos. Sin embargo, en *The Trust*, la ausencia de reciprocidad de los vínculos con mejores prácticas entre el distrito y los administradores locales puede inhibir la absorción de investigación basada en el conocimiento. Por ello, estudiando los subgrupos (Oficina central y director) en la habilidad para usar el conocimiento de otros subgrupos puede conducir que el grupo puede lograr nueva información adicional en la organización amplia y se pueden apoyar metas más ambiciosas y de mejora. Sin embargo, dados los bajos niveles de confianza entre estos niveles del sistema, este tipo de grupos transversales puede tener dificultad para consolidarse.

Aunque que se encontró que existe una baja confianza, nuestros datos sugieren que cuando la confianza está presente, es clave en las prácticas, prediciendo relaciones reciprocas. Esto sugiere que los lazos que están imbuidos de confianza son importantes para apoyar las relaciones reciprocas que pueden promover los cambios profundos y el intercambio a favor de la mejora (Hite et al., 2005; Honig y Ikemoto 2008; Moolenaar, 2010). Esta idea, sustentada en la investigación relacionada con las comunidades de

práctica, sugiere que la oportunidad para interactuar y aprender juntos en comunidades recíprocas de relaciones, son importantes en los sistemas orientados hacia el aprendizaje (Honig, 2008; Wenger, 1998). Las relaciones proporcionan oportunidades para modificar y profundizar en modelos de interacción, los cuales pueden ser enseñados como parte del proceso de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). A pesar de que en *The Trust* fueron infrecuentes, sin embargo hubo determinados núcleos de alta confianza y de relaciones recíprocas. Examinando las condiciones que apoyan el desarrollo estos niveles altos de confianza, las relaciones recíprocas en torno a las mejores prácticas dentro *The Trust* pueden proporcionar una visión desde dentro que puede difundirse a lo largo del distrito. Sobre la base de las fortalezas existentes en La Confianza a través de un examen riguroso del éxito anterior también se puede apoyar la eficacia de los líderes para participar en los esfuerzos de mejora (Daly y Chrispeels, 2008).

5.2. Creación en todo el distrito de una alineamiento en torno a la confianza

Bryk y Schneider (2002) aseguran que la confianza supone la existencia de interacciones compartidas basadas en algunas expectativas iguales y que este proceso “impacta” en la organización en su conjunto en términos de toma de decisiones, de apoyo social para la innovación y de extensión de la autoridad moral (p. 22). Cuando existe un desencaje entre las percepciones sobre la cultura y el clima, existe un incremento de la probabilidad del conflicto y del sentimiento de desconfianza. El sentimiento de disparidad, tal y como sucede en *The Trust* en torno a la confianza, puede inhibir procesos de mejora y del aprendizaje organizacional. De este modo, es importante crear lazos sociales fundamentados en la confianza y en percepciones más positivas en todo el distrito. En la realineación de la cultura, puede considerarse un papel activo de los líderes de distrito en *The Trust*, teniendo en cuenta su posición en la jerarquía, creando, modelando y apoyando una comunicación abierta, de cuidado y de oportunidades para desarrollar lazos sociales con las mejores prácticas y otros recursos relacionales que puedan fluir (Tscharmen-Moran, 2004). Acercarse al desarrollo estructural y relacional del capital social en el sistema puede ser importante en el distrito para llevar a cabo el siguiente paso de cara a la mejora.

Los sistemas que llevan a cabo el cambio deben aprender nuevos modos de interactuar y practicar. Coffin y Leithwood (2000) examinaron el aprendizaje situado de los directores, hallando que no solo las relaciones entre los directores y los administradores de las oficinas centrales eran importantes para complementar su roles, sino que también las relaciones interpersonales de confianza también aumentaron el aprendizaje profesional de los directores. Lo contrario también es así; si las relaciones con los administradores son distantes el aprendizaje del director puede ser inhibido a distancia. La calidad de las relaciones con los directores está disminuida cuando los administradores locales actúan en el sentido de un claro contraste con las posiciones expuestas. Esto supone una violación de la confianza respecto a la autenticidad y la honestidad de su competencia. De modo que, la ausencia de coherencia confiada entre la escuela y el distrito, que es una de las evidencias de nuestro estudio, no solo tiene un impacto negativo en la eficacia (Davis, 1998) sino que inhibe el aprendizaje profesional (Coffin y Leithwood, 2000), lo que hace que el cambio en la organización se dificulte. En conjunto, estos hallazgos y los resultados de nuestro trabajo sugieren que si se invierte en las relaciones y se apoya un entorno de alta confianza ello supone un gran potencial de efectos positivos en las redes.

5.3. Transformando las relaciones de cumplimiento por la construcción de la capacidad de mejora

Fukuyama (1995), examinando las economías de escala, muestra que el bienestar de una nación y su habilidad para ser competitiva están marcadas por una omnipresente y persistente característica: el nivel de confianza inherente en esa sociedad. La confianza proporciona “asociaciones espontáneas”, novedosas e innovadoras lazos organizativos. En entornos permanentemente cambiantes el capital social más poderoso es frecuentemente no la habilidad para trabajar bajo una autoridad formal en estructuras establecidas sino la capacidad de crear nuevas asociaciones (p.27). Fukuyama afirma que los entornos con altos niveles de confianza pueden construir sistemas más innovadores y reducen los costes de transacción. Considerando una línea diferente, si los sistemas educativos carecen de confianza, entonces se tienen que incrementar las normas, las leyes y las sanciones para coartar la interacción y el rendimiento. Esto tiene el efecto potencial de incrementar la burocracia, inhibir la capacidad de arriesgarse, y quizás en último lugar, reducir la innovación, que justamente es lo necesario para promocionar los sistemas de bajo rendimiento. Cuando los individuos se sienten capaces de asumir riesgos y mostrar sus puntos débiles, son más capaces de buscar ayuda, plantear preguntas, ser innovadores, conectar con otros a lo largo de la organización y movilizarse hacia donde están las verdaderas respuestas (Bryk y Schneider, 2002; Edmondson, 2004; Moolenaar, et al, 2010; Tschannen-Moran, 2004). Es decir, no solo la ausencia de la confianza en *The Trust*, potencialmente inhibe la actual capacidad para aprender, sino que además puede suprimir las futuras oportunidades de asumir riesgos e innovaciones necesarios para la mejora.

En situaciones donde las relaciones y la confianza coexisten y los líderes tienen la oportunidad de crear un sentido y una apoyo a las acciones, los líderes son probablemente más innovadores y están más atentos a las necesidades y las metas organizativas (Daly, 2009; Datnow, Lansky, Stringfiel y Teddlie, 2006; Finnigan y Stewart, 2009). Esto sugiere que el grado en el que las relaciones pueden pasar desde el monitoreo y las interacciones reguladas, las cuales son frecuentemente de una mayor naturaleza transaccional, hacia aquellas basadas en la confianza y el mutuo intercambio, pueden proporcionar la oportunidad de construir la capacidad de los líderes para comprometerse con los esfuerzos de mejora (Brik y Schneider, 2002; Forsyth et al, 2011). La creación de oportunidades para el desarrollo de las teorías compartidas de acción, asociaciones de comunicación transparentes, basadas en el aprendizaje (Leithwood, et al. 2004) y el liderazgo y la toma de decisiones compartidas puede proporcionar los caminos por los cuales se pueda evaluar, desarrollar y difundir por todo el sistema la capacidad profesional para liderar la mejora. Más aún, una mayor atención a la calidad de lo que se comparte en torno a los esfuerzos de mejora es importante, porque, como educadores, frecuentemente descansamos sobre evidencias anecdóticas o sobre la experiencia de los prácticos más que en la evidencia de la investigación (Coburn, Honig y Stein, 2007).

5.4. Implicaciones para el desarrollo de los líderes

Aunque nuestro trabajo se centró en los líderes que están trabajando actualmente en la oficina o en el puesto del distrito, existen otras posibles implicaciones para los programas de desarrollo de liderazgo, tanto tradicionales como alternativos y tanto para el aspirante como para los líderes en ejercicio. *No Child Left Behind* ha tenido un profundo impacto en las escuelas, sobre todo las que educan a las poblaciones más marginadas de nuestro país. Las políticas de rendición de cuentas federales y estatales y

las consecuentes legislaciones colocan a los líderes en la intersección entre la política y la práctica. La tensión entre estas fuerzas a menudo contradictorias es lo que hace que sea tan complejo el trabajo de los líderes de los distritos y de las escuelas en el siglo XXI.

¿Cómo generan confianza y desarrollan relaciones sociales los líderes de modo que puedan surgir caminos diferentes para las políticas y prácticas educativas? ¿De qué manera pueden los líderes responder a los problemas desde una demanda creciente de enfoques técnicos que requieren soluciones más complejas e integradas? Los programas de desarrollo de liderazgo, tanto fuera como dentro de los distritos tienen la oportunidad única de crear el espacio para reflexión y el diálogo entre los líderes para explorar estas tensiones y la forma en que se pueden equilibrar. La potente combinación de desarrollo de liderazgo para líderes aspirantes y en ejercicio puede proporcionar oportunidades para profundizar en el discurso en torno a la política y la mejora. En su estudio actual de lo que se necesita para "dar la vuelta" a las escuelas que fracasan, Joseph Murphy enfatiza el papel crítico de los líderes fuertes, transformacionales, emprendedores y agentes del cambio (Murphy y Meyers, 2008). La transformación de la cultura dentro de las escuelas de bajo rendimiento requerirá que los líderes puedan soportar tanto los desafíos de la política de rendición de cuentas como el trabajo para integrar las relaciones, la confianza y el intercambio mutuo de conocimientos. Por esta razón, los distritos y las escuelas, especialmente aquellos que enfrentan el aumento de sanción por parte de las políticas de rendición de cuentas, necesitan líderes que puedan transformar las culturas existentes a través de la colaboración y el compromiso (Nicolaidou y Ainscow, 2005). Los líderes de las escuelas de hoy en día deben estar dispuestos a crear y mantener las condiciones organizativas, culturales y sociales en las que puede ocurrir el cambio. Los programas de desarrollo de liderazgo dirigidos a los aspirantes y líderes en ejercicio están en una buena posición para apoyar y guiar a los líderes en la comprensión y el desarrollo de las habilidades necesarias para servir mejor a todos los estudiantes, a través de la colaboración, la comunicación y la transformación de la práctica del liderazgo de las escuelas y como apoyo a los sistemas que fallan.

6. Limitaciones y futuras áreas de investigación

Este es uno de los primeros estudios que focaliza su atención en las interacciones entre las oficinas del distrito y los líderes locales y que explora intencionalmente las redes sociales entre estos líderes así como las relaciones de confianza y los intercambios recíprocos de las mejores prácticas. Al igual que los estudios en torno a la confianza, que a menudo se refieren a la "reciprocidad" como un reflejo de las relaciones de niveles similares de confianza percibida (Forsyth y Adams, 2004), nuestro trabajo realmente mide si los individuos se seleccionan mutuamente uno al otro en torno a las mejores prácticas. Este nivel de análisis proporciona una visión interna adicional para nuestra comprensión de la interacción entre las relaciones de reciprocidad y confianza. A pesar de basarse en un solo ejemplo de estudio de caso, este único trabajo ilumina conceptos como reciprocidad y confianza, y ofrece una serie de métodos para el análisis a nivel microactor basado en ambas relaciones sociales y en sus lazos. Por lo tanto, nuestro estudio sienta las bases para una mayor exploración de las relaciones entre los lazos sociales y la confianza, así como los vínculos entre estos y resultados de la organización, tales como el rendimiento. Adicionalmente los estudios con otras muestras o una réplica de este trabajo en múltiples contextos podrían contribuir a extender esta línea de investigación.

Nuestro estudio exploratorio contribuye sustantiva y metodológicamente a esta área de investigación, aunque podemos señalar algunas limitaciones. Primero, es un estudio de caso de un distrito, lo que limita la generalización de los hallazgos. En segundo lugar, nos apoyamos en los autoinformes de las interacciones y de la confianza. En tercer lugar, dependemos de la frecuencia de las interacciones como indicadores de intensidad de las relaciones y no tenemos una red que evalúe la "fortaleza" del vínculo. Cuarto, la dirección de la relación predicha entre confianza y reciprocidad puede ser un tema de debate. Una relación circular entre confianza e interacción social puede existir en aquellas instancias en las que la confianza proporciona oportunidades para que los lazos se desarrollen, se nutran, o se terminen pero en las cuales la confianza dibuja las condiciones de aquellas interacciones que concurren (Coburn y Russel, 2008).

Sin embargo en esta exploración precoz de las relaciones entre las redes y la confianza, se puede argumentar, en una línea similar a la de Bryk y Schneider (2002), que la confianza, como condición previa ineludible para la formación de relaciones a través de las cuales puede fluir BPFR, precede a la formación de las relaciones recíprocas, proporcionando el "espacio seguro" para que las relaciones puedan desarrollarse, crecer y profundizar. Finalmente, mediante la focalización en los administradores escolares exclusivamente, como opuestos a otros líderes de la organización, hemos podido minusrepresentar las conexiones entre los centros y el personal de la Oficina central, así como con otro personal y el personal del centro, los cuales pueden tener también comunicación más frecuente con otros administradores incluso que los administradores en la Oficina central y las escuela participantes en el estudio. En contra de estas limitaciones, nuestro análisis proporciona una contribución importante para la propia comprensión de las relaciones con Oficina Escolar Central y los factores que limitan los cambios organizativos bajo una rendición de cuentas.

7. Conclusión

El espacio entre directores y los administradores de las oficinas de distrito es uno de ámbitos de exploración y apoyo. Nuestro estudio proporciona un único enfoque metodológico para comprender la teoría sobre la relación entre las relaciones y la confianza y su potencial en el apoyo de importantes intercambios. Nuestros resultados sugieren que existen oportunidades para las relaciones estructurales y la mejora del capital social. Fullan (2003) captura la esencia de nuestro trabajo: "líderar las escuelas, como cualquier gran organización, requiere líderes con el coraje y con capacidad de construir culturas basadas en relaciones de confianza y una cultura de indagación y acción (p. 45). Para apoyar el desarrollo del capital social debemos atender a las relaciones a través de las cuales puedan fluir los recursos basados en la investigación crítica, y mientras que esto se lleve a cabo, debemos además centrarnos en la confianza entre los líderes, lo cual parece la base sobre la cual pueden ocurrir la mejora y el cambio. La una sin la otra limita el potencial de los sistemas para avanzar y mejorar.

Referencias

- Adler, P.S. y Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Agullard, K. y Goughnour, D. S. (2006). *Central office inquiry: Assessing organization, roles, and actions to support school improvement*. San Francisco, CA: West Ed.

- Ahuja, G. (2000). Collaboration networks, structural holes, and innovation: A longitudinal study. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 425-455.
- Albrecht, T.L. y Bach, B. W. (1997). *Communication in complex organizations: A relational approach*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Balfanz, R. y Legters, N. (2004). Locating the dropout crisis: Which high schools produce the nation's dropouts? En G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America* (pp. 57-84). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Balkundi, P. y Harrison, D. (2006). Ties, leaders, and time in teams: Strong inferences about network structures effects on team viability and performance. *Academy of Management Journal*, 49(1), 49-68.
- Balkundi, P. y Kilduff, M. (2005). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 941-961.
- Bartol, K.M. y Zhang, X. M. (2007). Networks and leadership development: Building linkages for capacity acquisition and capital accrual. *Human Resource Management Review*, 17, 388-401.
- Borgatti, S.P. (2002). *Netdraw network visualization*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borgatti, S., Everett, M. y Freeman, L. (2002). *UCINET for Windows: Software for social network analysis*. Boston, MA: Analytic Technologies.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of social capital. En J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nueva York: Greenwood.
- Bryk, A.S., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E. y Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Burt, R.S. (1992). *Structural holes: The structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, R.S. (2000). The network structure of social capital. In R. I. Sutton y B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behaviour* (pp. 1-83). Greenwich, CT: JAI Press.
- Carley, K. y Krackhardt, D. (1999). Cognitive inconsistencies and non-symmetric friendship. *Social Networks*, 18(1), 1-27.
- Chrispeels, J. (2004). *Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cobum, C.E., Honig, M.I. y Stein, M.K. (2007). What is the evidence on districts' use of evidence? En J. Bransford, L. Gomez, D. Lam y N. Vye (Eds.), *Research and practice: towards a reconciliation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cobum, C. E., y Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- Coffin, G. y Leithwood, K. (2000). District contributions to principals situated learning. En K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 19-38). Stanford, CT: Jai Press.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Copland, M.A. y Knapp, M. S. (2006). *Connecting leadership with learning: A framework for reflection, planning and action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Costa, A., Roe, R. y Taillieu, T. (2001). Trust within teams: The relation with performance effectiveness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(3), 225-244.
- Cross, R., Borgatti, S. y Parker, A. (2002). Making invisible work visible: Using social network analysis to support strategic collaboration. *California Management Review*, 44(2), 25-46.
- Cross, R. y Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Cummings, L. y Bromiley, P. (1996). Organizational trust inventory. En R. Kramer y T.R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 302-330). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daly, A.J. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168-216.
- Daly, A.J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Daly, A.J. y Chrispeels, J. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 30-63.
- Daly, A.J. y Finnigan, K. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11, 111-138.
- Daly, A.J. y Finnigan, K. (2011). The ebb and flow of social network ties between district leaders under high stakes accountability. *American Education Research Journal*, 48, 39-79.
- Daly, A.J. Moolenaar, N., Bolivar, J. y Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 20-49.
- Datnow, A., Lansky, S., Stringfield, S. y Teddlie, C. (2006). *Systemic integration for effective reform in racially and linguistically diverse contexts*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Davis, S.H. (1998). Superintendent's perspective on the involuntary departure of public school principals: The most frequent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly*, 34(1), 58-90.
- Degenne, A. y Forse, M. (1999). *Introducing social networks*. Londres: Sage.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279.
- Edmondson, A. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. En R. Kramer y K. Cook (Eds.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239-272). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Finnigan, K.S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Finnigan, K.S. y 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 and educational change* (pp. 179-196). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Finnigan, K.S. y Gross, B. (2007). Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 44(3), 594-629.
- Finnigan, K.S., y Stewart, T. (2009). Leading change under pressure: An examination of principal leadership in low-performing schools. *Journal of School Leadership*, 19(5), 586-61.
- Forsyth, P.B., y Adams, C.M. (2004). Social capital in education: Taking stock of concept and measure. En W.K. Hoy y C.G. Miskel (Eds.), *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement* (pp. 251-278). Greenwich, CT: Information Age.

- Forsyth, P.B., Adams, C.M., y Hoy, W.K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Nueva York: Teachers College Press.
- Freeman, L.C. (1979). Centrality in social networks: Conceptual clarification. *Social Networks*, 1, 215-239.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and creation of prosperity*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gargiulo, M. y Benassi, M. (1999). The dark side of social capital. En R. Leenders y S. Gabbay (Eds.), *Corporate social capital and liability* (pp. 298-322). Boston, CA: Kluwer Academic.
- Goddard, R., Tschanne-Moran, M. y Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-18.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Granovetter, M.S. (1982). The strength of weak ties: A network theory revisited. En P.V. Marsden y N. Lin (Eds.), *Social structure and network analysis* (pp. 105-130). Beverly Hills, CA: Sage.
- Halpem, D. (2005). *Social capital*. Cambridge: Polity Press
- Haim Ein, M.T. y Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49, 149-164.
- Hansen, M.T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 5(1), 82-111.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A. y Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: international perspectives*. Londres: Routledge.
- Hightower, A.M., Knapp, M.S., Marsh, J.A. y McLaughlin, M.W. (2002). *School districts and instructional renewal*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hite, J., Williams, E.S. y Baugh, S. (2005). Multiple networks of public school administrators: An analysis of network content and structure. *International Journal on Leadership in Education*, 8(2), 91-122.
- Hoff, D.J. (2009). Schools struggling to meet key goal on accountability number failing to make AYP rises 28 percent. *Education Week*, 28(16), 14-15.
- Honig, M. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- Honig, M. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-of-face administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357-383.
- Hansen, M.T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 5(1), 82-111.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. y Chrispeels, J.H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Londres: Routledge.

- Hightower, A.M., Knapp, M.S., Marsh, J.A. y McLaughlin, M.W. (Eds.) (2002). *School districts and instructional renewal*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hite, J., Williams, E.S. y Baugh, S. (2005). Multiple networks of public school administrators: An analysis of network content and structure. *International Journal on Leadership in Education*, 8(2), 91-122.
- Hoff, D.J. (2009). Schools struggling to meet key goal on accountability number failing to make AYP rises 28 percent. *Education Week*, 28(16), 14-15.
- Honig, M. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- Honig, M. (2006). Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357-383.
- Honig, M. (2008). District central offices as learning organizations: How socio-cultural and organizational learning theories elaborate district-central-office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114, 627-664.
- Honig, M.L. y Cobum, C. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: Toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578-608.
- Honig, M.L. y Ikemoto, G. (2008). Adaptive assistance for learning improvement efforts: The case of the Institute for Learning. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 328-363.
- Hoy, W.K. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of School Public Relations*, 23(2), 88-103.
- Hoy, W.K. y Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W.K. y Tschannen-Moram, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. En W.K. Hoy y C.G. Miskel, *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Hubbard, L., Mehan, H. y Stein, M. (2006). *Reform as learning*. Nueva York: Routledge.
- Johnson, P.E. y Chrispeels, J.H. (2010). Linking the central office and its schools for reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 738-775.
- Katzenbach, J.R. y Smith, D.K. (1993). *The wisdom of teams: Creating high performance organizations*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kensler, L., Caskie, G., Barber, M. y White, G. (2009). The ecology of democratic learning communities: Faculty trust and continuous learning in public middle schools. *Journal of School Leadership*, 19(6), 697-735.
- Kilduff, M. y Krackhardt, D. (2008). *Interpersonal networks in organizations: Cognition, personality, dynamics and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Kilduff, M. y Tsai, W. (2003). *Social networks and organizations*. Londres: Sage.
- Kogut, B. y Zander, U. (1996). What firms do? Coordination, identity, and learning. *Organization Science*, 7(5), 502-518.
- Krackhardt, D. (2001, Agosto). Network conditions of organizational change. Comunicación presentada en el *Academy of Management annual meeting*, Washington, DC.
- Krackhardt, D. y Stem, R. (1988). Informal networks and organizational crises: An experimental simulation. *Social Psychology Quarterly*, 51(2), 123-140.

- Larson, A. (1992). Network dyads in entrepreneurial settings: A study of the governance of exchange relations. *Administrative Science Quarterly*, 37, 76-104.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawler, E. (1992). *The ultimate advantage: Creating the high involvement organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lazega, E. y Pattison, P. (2001). Social capital and social mechanisms and collective assets: The example of status actions among colleagues. En N. Lin, K. Cook y R. Burt (Eds.), *Social capital: Theory and research* (pp. 185-208). Nueva York: Aldine.
- Leana, C.R. y Van Buren, H.J. (1999). Organizational social capital and employment practices. *Academy of Management Review*, 24(3), 538-555.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Little, R.J. y Rubin, D.B. (1989). The analysis of social science data with missing values. *Sociological Methods and Research*, 18, 292-326.
- Louis, K., Marks, H. y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Malen, B., Croninger, R., Muncey, D. y Jones, D. R. (2002). Reconstituting schools: Testing the theory of action. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 113-132.
- Marsh, J.A. (2002). How districts relate to states, schools, and communities: A review of emerging literature. En A.M. Hightower (Ed.), *School districts and instructional renewal* (pp. 25-39). Nueva York: Teachers College Press.
- Marsh, J.A., Kerr, K.A., Ikemoto, G.S., Darilek, H., Suttorp, M., Zimmer, R.W., et al. (2005). *The role of the district in fostering instructional improvement: Lessons from three urban districts partnered with the Institute for Learning*. Santa Monica, CA: RAND.
- McGrath, C. y Krackhardt, D. (2003). Network conditions for organizational change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 39(3), 324-336.
- McLaughlin, M.W. y Talbert, J.W. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Palo Alto, CA: Context Center on Secondary School Teaching.
- McLaughlin, M.W. y Talbert, J.W. (2003). *Reforming districts: How districts support school reform*. Seattle: University of Washington Press.
- Mehra, A., Dixon, A., Brass, D.J. y Robertson, B. (2006). The social networks of leaders: Implications for group performance and leader reputation. *Organization Science*, 17, 64-79.
- Mintrop, H. (2004). *Schools on probation: How accountability works (and doesn't work)*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mintrop, H. y Sunderman, G.L. (2009). Predictable failure of federal sanctions-driven accountability for school improvement — and why we may retain it anyway. *Educational Researcher*, 38(5), 353-361.
- Mintrop, H. y Trujillo, T. (2005). Corrective action in low-performing schools: Lessons for NCLB implementation from first-generation accountability systems. *Education Policy Analysis Archives*, 13(48), 1-27.

- Mintrop, H. y Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 319-352.
- Moolenaar, N.M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. Tesis doctoral inédita. University of Amsterdam, Netherlands.
- Moolenaar, N., Daly, A, y Sleegers, P. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovation in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113, 1983-2017.
- Murphy, J., y Meyers, C. (2008). *Turning around failing schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nahapiet, J., y Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantages. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Nelson, R. (1989). The strength of strong ties: Social networks and intergroup conflict in organizations. *Academy of Management Journal*, 32(2), 377-401.
- Newmann, F. y Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison: University of Wisconsin, Centre on Organization and Restructuring of Schools.
- Nicolai, M. y Ainscow, M. (2005). Understanding failing schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 229-248.
- O'Day, J.A. (2004). Complexity, accountability, and school improvement. En S. Furman y R.F. Eknore (Eds.), *Redesigning accountability systems for education* (pp. 15-46). Nueva York: Teachers College Press.
- Penuel, W., Fishman, B., Yamaguchi, R. y Gallagher, L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Penuel, W.R., Riel, M.R., Krause, A. y Frank, K.A. (2009). Analysing teachers' professional interactions in a school as social capital: a social network approach. *Teachers College Record*, 111, 124-163.
- Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Raider, H. y Krackhardt, D. (2001). Intra organizational networks. En J.A.C. Baum (Ed.), *Companion to organizations* (pp. 58-74). Oxford: Blackwell.
- Reagans, R. y McEvily, B. (2003). Network structure and knowledge transfer: The effects of cohesion and range. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 240-267.
- Reagans, R. y Zuckerman, E. (2001). Networks, diversity, and productivity: The social capital of R y D teams. *Organization Science*, 12, 502-517.
- Rorrer, A.K., Skrla, L., y Scheurich, J. (2008). A theory of districts: The districts' role as an institutional actor in improving achievement and advancing equity. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307-358.
- Rotter, J.B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Rousseau, D., SitMn, S., Burt, R. y Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of first. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis* (2nd ed.). Londres: Sage.

- Smylie, M., Wenzel, S. y Fendt, C. (2003). The Chicago Annenberg challenge: Lessons on leadership for school development. En J. Murphy y A. Datnow (Eds.), *Leadership lessons from comprehensive school reforms* (pp. 135-158). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spillane, J. (2000). Cognition and policy implementation: District policy-makers and the reform of mathematics education. *Cognition and Instruction*, 18, 141-179.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J., y Gomez, L.M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. En M. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 47-64). Albany, NY: State University of New York Press.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. En L. Stoll y K.S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 1-14). Berkshire: Open University Press.
- 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.
- Sunderman, G.L., Kim, J.S. y Orfield, G. (2005). *NCLB meets school realities: Lessons from the field*. Thousand Oaks, CA: CorwinPress.
- Supovitz, J.A. (2006). *The case for district-based reform: Leading, building, and sustaining school improvement*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Szulanski, G. (1996). Exploring stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43.
- Tenkasi, R. y Chesmore, M. (2003). Social networks and planned organizational change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 39(3), 281-300.
- Tognari, W. y Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: Learning First Alliance and Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tsai, W. (2000). Social capital strategic relatedness and the formation of intra organizational linkages. *Strategic Management Journal*, 21, 925-939.
- Tsai, W. (2002). Social structure of "competition" within a multi-unit organization: Coordination, competition, and intra organizational knowledge sharing. *Organization Science*, 13(2), 179-190.
- Tsai, W. y Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intra firm networks. *Academy of Management Journal*, 41(4), 464-476.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschamien-Moran, M. y Hoy, W.K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, 547-593.
- Uzzi, B. (1997). Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of temperedness. *Administrative Science Quarterly*, 42(1), 35-67.
- Walker, G., Kogut, B. y Shah, W. (1997). Social capital, structural holes, and the formation of an industry network. *Organizational Science*, 8, 109-125.
- Wasserman, S. y Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Weinbaum, E.H., Cole, R.P., Weiss, M.J. y Supovitz, J.A. (2008). Going with the flow: Communication and reform in high schools. En J.A. Supovitz y E.H. Weinbaum (Eds.), *The implementation gap: Understanding reform in high schools* (pp. 68-102). Nueva York: Teachers College Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research, design and methods* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Zand, D. (1971). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-239.
- Zand, D.E. (1997). *The leadership triad: Knowledge, trust, and power*. Nueva York: Oxford University Press.