

**LA NOCIÓN DE MARCO INTERPRETATIVO COMO RECURSO DE
ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EN EL NIVEL
ESCOLAR: REVISIÓN DE UN CASO DE ESTUDIO PROPUESTO POR
CYNTHIA COBURN.**

**THE NOTION OF FRAME ANALYSIS AS A RESOURCE FOR ANALYZING
THE IMPLEMENTATION OF POLICIES IN THE SCHOOL: REVIEW OF A
CASE STUDY PROPOSED BY CYNTHIA COBURN**

Simón Rodríguez Espinoza*
Maria Morales Valverde**

Resumen

El presente artículo hace una revisión crítica del estudio de Coburn (2006), enfatizando cómo la noción de marcos interpretativos permite examinar los procesos que viven las escuelas durante la implementación de las políticas educativas. En primer lugar, se presentan las ideas centrales de los marcos interpretativos. En segundo lugar, se da a conocer la metodología utilizada y el objeto de análisis. Seguidamente, se analizan los procesos de enmarcamiento identificados por la autora, al igual que -bajo una mirada escéptica- se revisan aspectos que quedan sin resolver del proceso de enmarcamiento y que pueden resultar significativos para comprender con mayor profundidad dicho proceso. Como conclusión, se propone que: a) el uso de los marcos interpretativos como enfoque y herramienta metodológica muestra cómo el proceso de implementación de políticas que vive la escuela obedece a un problema social, situado y escasamente reproducible; b) integrar los diagnósticos, pronósticos y motivaciones, así como los microprocesos en los que participan docentes y líderes, en etapas de diseño e implementación de políticas y programas, pueden aportar a un piso de significados y compromisos necesarios para invertir energía y esfuerzos conjuntos.

Palabras claves: Marcos interpretativos, análisis crítico, política educativa, procesos de implementación

* Magister, Universidad Alberto Hurtado; Psicólogo, Universidad Católica de Valparaíso; Fundación Educacional Arauco, Chile; correosimon.rodriguez@gmail.com

** Doctora en Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; Fundación Educacional Arauco, Chile; gabymalverde@gmail.com

Fecha de Recepción: 23 octubre 2018

Fecha de Aceptación: 30 noviembre 2018

Abstract

From the study “Framing the problem of reading instruction: using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation” (Coburn, 2006), we seek to analyze critically how the notion of interpretative frameworks allows to explain the processes that schools can experience during the implementation of educational policies that have been designed.

In conclusion, it is proposed that: a) the use of interpretive frameworks as an approach and methodological tool shows how the process of policy implementation that the school experiences obeys a social problem, located, scarcely reproducible, and that is addressed by means of the interaction; b) integrate the diagnoses, forecasts and motivations, as well as the microprocesses in which teachers and leaders participate, in stages of design and implementation of policies and programs, can contribute to a floor of meanings and commitments necessary to invest energy and joint efforts.

Keywords: Interpretive frameworks, critical analysis, educational policy, implementation processes

INTRODUCCIÓN

La noción Marco Interpretativo ha sido utilizada como herramienta de análisis por diferentes áreas, pero -en mayor medida- por la sociología, concentrando su uso en la revisión crítica de las políticas públicas y analizando la capacidad de éstas para alcanzar sus fines (Benford y Snow, 2000). En contraste, la discusión sobre políticas educativas suele permanecer en el nivel de diseño y en sus diseñadores, pese a que éstos usualmente están más lejanos a la vida escolar. De esta manera, se invisibiliza a quienes las ‘ejecutan’ y conviven con la cotidianeidad del mundo educativo: docentes, directivos y profesionales de niveles locales (Coburn, 2006). El hecho de excluir, en mayor o menor medida, a quienes ejecutan las políticas diseñadas genera la omisión de los problemas que viven y deben resolver las escuelas en el proceso de implementación, poniendo en riesgo el sentido y logro de los fines por los cuales fueron diseñadas, así como el involucramiento de quienes son fundamentales para las transformaciones esperadas.

Más todavía, no integrar en el análisis de políticas, el proceso que viven las escuelas implica ignorar, conscientes o no, que la implementación de éstas es un hecho social, donde el significado y relevancia que la escuela construye de la política está determinado por la interpretación que se elabora en los espacios sociales en que docentes y directivos interactúan para valorar y construir una mirada común de la política -sus acciones, herramientas y sentidos- que deben implementar (Coburn, 2006).

En Chile, un reciente análisis de la evolución e implementación de políticas educativas da cuenta de la necesidad de fortalecer su coherencia – relacionados a la estructuralidad de las políticas, el contexto interno de cada establecimiento, y su entorno o contexto externo–, siendo la calidad de la implementación un gran objetivo a ser trabajado por el sistema. La evidencia nacional indica, en el caso de la subvención escolar preferencial (SEP), por ejemplo, que los impactos debido a su implementación son visibles básicamente en aquellos establecimientos educativos con mayores capacidades internas (Valenzuela y Montecinos, 2017). Se señala que, en el caso de la implementación de la carrera docente y la nueva educación pública, pasará algo similar (Valenzuela y Montecinos, 2017).

Es por lo anterior que examinar críticamente el estudio *Framing the problem of reading instruction: using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation* (Coburn, 2006) se vuelve de interés. A través de la noción Marcos Interpretativos, en esta investigación se explicitan y revisan los procesos que vive una escuela para implementar las políticas educativas que se han diseñado. Esto permite abrir un debate en torno al rol que juegan las escuelas en la posibilidad de éxito de las políticas educativas y conocer las temáticas, dinámicas y roles presentes a nivel de escuela en procesos de su diseño e implementación.

MARCOS INTERPRETATIVOS: ENFOQUE Y HERRAMIENTA DE ANÁLISIS

Marco Interpretativo como enfoque

De acuerdo con Goffman (1974, citado en Snow, Rochford, Worden y Benford, 1986), la noción Marco Interpretativo¹ alude a esquemas de interpretación que las personas ponen en juego en la actividad social para ir construyendo un significado compartido. Estos esquemas son identificables a través de la revisión del curso que sigue la actividad de interacción donde se da forma al significado del marco.

Según esta noción, las personas tienen interpretaciones definidas, las que se ponen en juego al incorporarse a una actividad social. Estas interpretaciones pueden ser compartidas, total o parcialmente, por uno o más de los integrantes. Al poner en juego las interpretaciones que cada uno tiene sobre un problema

¹ Esta noción está influenciada por la definición de Goffman (1974) a través de su libro *Frame analysis: An essay on the organization of experience* (Benford y Snow, 2000).

determinado, se da inicio a un proceso de (re)enmarcamiento, en el cual se busca construir un significado compartido en torno al problema a resolver. Es así que la manera de implementar una política en las escuelas puede transformarse en un problema, requiriendo de un proceso de (re)enmarcamiento para poder construir un significado común en torno a cómo se debe llevar a cabo.

De acuerdo con Tarrow (1997), al reconocer que la construcción de significados es una actividad social y situada, se está indicando que cada manera de interpretar el problema, de enmarcarlo y de definir la solución es única, porque se da con personas, en un espacio, con interpretaciones e interacciones irreproducibles. Esto puede implicar, por ejemplo, que la manera en que una escuela resuelve el o los problemas de implementación de una política educativa difiere de otras escuelas, aunque los procesos por los que pasan pueden ser caracterizados de manera similar.

Marco Interpretativo como herramienta de análisis

Al indicar que los procesos por los que pasan grupos humanos -bajo una actividad compartida- son reconocibles y caracterizables, se está señalando que el marco interpretativo también puede ser utilizado como herramienta de análisis.

Para identificar metodológicamente cómo es el proceso de enmarcamiento de un problema en una actividad social es necesario considerar una serie de factores que permiten visibilizar los movimientos que se dan al (re)enmarcar un problema, al igual que trazar cómo se van conectando y transformando en la interacción para construir un significado compartido del problema y su solución.

Para Benford y Snow (2000) y Snow y Benford (1988), la construcción colectiva de un marco requiere de tres tareas centrales: *Diagnóstico, Pronóstico y Marco Motivacional*. Durante el desarrollo de estas tareas, los grupos buscan la *alineación de los marcos* presentes en la actividad social, es decir, construyen una interpretación compartida del problema y su solución. Así la alineación de marcos funciona como otro elemento del proceso de enmarcamiento y adquiere rasgos particulares. A su vez, Benford y Snow (2000) indican que las tareas centrales y procesos de alineación están mediados por microprocesos:

*Discursivos, Estratégicos y de Impugnación*² y por la capacidad movilizadora del marco propuesto, lo que se conoce como **resonancia**.

a. *Tareas centrales para enmarcar un problema*

La tarea de *diagnóstico* corresponde a “(...) la identificación de un problema y la atribución de culpa o causalidad” (Snow y Benford, 1988, p.200). Aquí se entrelazan dos procesos: (i) el problema (compuesto por un conjunto de aspectos que lo definen como tal y que lo transforman en un hecho social necesario de transformar); y (ii) las atribuciones de culpa y causalidad que permitirían entender el problema. Al haber dos procesos en una misma tarea, se necesita información que responda a cada una de ellas. Esta información tiene un carácter (inter)subjetivo, puesto que está situada en una actividad social y está teñida por las interpretaciones de quienes participan de la actividad.

Otra tarea es el *pronóstico* e implica “(...) no sólo la sugerencia de soluciones al problema, sino también la identificación de estrategias, tácticas y objetivos” (Snow y Benford, 1988, p.201). Las personas proponen formas de resolver el problema, reflejando un esfuerzo por vincular el diagnóstico con posibles soluciones. Este esfuerzo conlleva motivar, movilizar e involucrar a quienes forman parte de la actividad de enmarcamiento. Es así que el pronóstico es parte del proceso de enmarcamiento del problema y de la política a implementar.

Con todo, un diagnóstico y pronóstico compartido no asegura el interés de quienes deben implementar una política. Un problema, incluso con un diagnóstico y pronóstico compartido, puede no ser resuelto debido a que las personas a cargo de implementar la solución pueden tener niveles diferentes de interés en dar solución al problema.

Por lo anterior, Snow y Benford (1988) suman una tercera tarea central al proceso de encuadre de un problema: la configuración de un *Marco Motivacional*, esto es, la construcción de motivos que favorecen el interés profundo de los involucrados por participar en la elaboración de un significado compartido del problema y solución.

2 Snow y Benford (2000) reconocen otro proceso dentro del enmarcamiento de un problema: Difusión de marcos. Dadas las características del análisis que se propone y el énfasis que se realiza, este proceso no se abordará, puesto que tiene relación con cómo se traslada o difunde a otros grupos sociales y/o culturas los marcos de interpretativos que emergen en espacios sociales específicos. En consecuencia, escapa de los fines del escrito.

b. *Procesos de alineación para enmarcar un problema*

Durante el desarrollo de las tareas centrales de enmarcamiento se produce la alineación de marcos. Para Snow et al (1986), la *alineación de marcos* se constituye con los vínculos que se establecen entre los marcos de interpretación de quienes forman parte de la actividad social, implicando algún grado de complementariedad entre las creencias, motivaciones, valores y propósitos que se exponen en estos diferentes marcos. El concepto “alineación de marcos” es fundamental para entender los movimientos que se generan en el proceso de (re)enmarcamiento del problema que se da en la actividad social. Se ha identificado cuatro procesos de alineación:

Marco Puente: una o más personas reconocen y explicitan la conexión entre marcos que, aparentemente, no tienen vínculo. De esta manera se busca avanzar hacia la alineación de los marcos interpretativos en torno al problema (Snow et al, 1986).

Amplificación del Marco: para alinear las diferentes interpretaciones en torno al marco deseado, deliberadamente se privilegian y establecen relaciones entre elementos de distintos marcos, dejando fuera otros aspectos que se considera potencian en menor medida la alineación bajo el marco que se favorece (Snow et al, 1986).

Extensión del Marco: implica incluir las interpretaciones o voces de personas que se consideran imprescindibles o claves para enmarcar y dar solución al problema (Snow et al, 1986).

Transformación del Marco: conlleva redefinir o cambiar una o más condiciones relevantes en la interpretación del problema, provocando -en magnitudes diferentes- una reformulación en la manera de entender el problema, lo que lo explica y su posible solución (Snow et al, 1986).

c. *Microprocesos para enmarcar un problema: Procesos discursivos, estratégicos y de impugnación*

Como se indicó, tanto las tareas centrales como el proceso de alineación de marcos están mediados por microprocesos que permitirían construir una interpretación colectiva del problema y solución, y caracterizar cómo se va influenciando el camino de construcción del marco interpretativo. Estos microprocesos son de tres tipos:

Procesos discursivos: intercambios comunicativos que se producen durante el enmarcamiento colectivo del problema, cuyo propósito es alinear las diferentes interpretaciones para enmarcar el problema. Los esfuerzos discursivos se realizan, principalmente, para articular marcos aparentemente inconexos (marco puente) y/o para acentuar ideas de los marcos que se consideran claves para favorecer una comprensión común del problema y solución (amplificación del marco) (Benford y Snow, 2000).

Procesos estratégicos: movilización deliberada de ideas, recursos, interpretaciones, entre otros, para poder alinear marcos, de una manera razonable, pero que permite vincular el problema y solución, y alcanzar un propósito determinado. Este proceso puede implicar el despliegue de las diferentes formas de alinear marcos interpretativos (Benford y Snow, 2000).

Procesos de impugnación: quienes forman parte del enmarcamiento tienen diferencias respecto a la interpretación del problema, las causas, su solución, etc. Estas diferencias se ponen en juego, pudiendo entrar en conflicto, al momento de querer construir un marco interpretativo común, estando al servicio de la búsqueda de alineación de los marcos para enmarcar el problema (Benford y Snow, 2000).

Los microprocesos se producen en las interacciones y comunicaciones que ocurren durante la actividad social en la que se pone en discusión o debate la construcción de significados compartidos respecto de algo (Snow et al, 1986). Esto se aprecia cuando las personas o subgrupos que forman parte de esta actividad buscan influir, negociando de manera permanente, en los marcos de los otros de tal manera de ir elaborando uno compartido.

d. Capacidad movilizadora de los marcos interpretativos

Benford y Snow (2000) reconocen un conjunto de características que pueden observarse en el proceso de enmarcamiento de un problema. Estos rasgos dicen relación con la capacidad movilizadora del marco³.

³ Benford y Snow (2000) también enfatizan el “alcance” como otro rasgo de los marcos interpretativos, de modo que habría: (i) marcos variables en su alcance interpretativo e influencia, (ii) marcos flexibles o rígidos, así como más inclusivos o exclusivos y (iii) marcos según el problema identificado y su dirección. Estas nociones no serán consideradas en el análisis, debido a que el estudio de Coburn (2006) está orientado a profundizar en el proceso que vive la escuela y no en averiguar cuán extensibles o no son los marcos interpretativos construidos colectivamente.

La posibilidad de enmarcar un problema y, en consecuencia, generar alineación, depende del potencial movilizador de quienes abogan por un marco específico. En este sentido, la noción de *resonancia* adquiere especial valor, puesto que corresponde a la capacidad de crear vínculos relevantes y fuertes con los marcos de las personas que forman parte de la acción, moviendo sus interpretaciones hacia un marco comprensivo común y significativo. Para ello, el marco debe ser consistente, creíble y factible, al igual que articulado y desafiante (Benford y Snow, 2000; Snow y Benford, 1988).

De acuerdo con Benford y Snow (2000) y Snow y Benford (1988) hay dos factores que afectan la resonancia de un marco: *credibilidad* y *relevancia*. La credibilidad está determinada por tres elementos: (i) *consistencia del marco*, nivel de congruencia entre el marco propuesto, las creencias y acciones que se asocian a éste; (ii) *credibilidad empírica del marco*, los referentes que se utilizan y presentan como reales son, en mayor o menor medida, considerados por los actores como evidencia fiable que valida el marco que se propone; y (iii) *credibilidad de quienes van articulando los diferentes marcos*, el grado de resonancia es mayor si quienes promueven un determinado enmarque son capaces de persuadir (Hovland y Weiss 1951, Aronson y Golden 1962, citados en Benford y Snow, 2000).

La relevancia, por su parte, refiere a la importancia que le asignan las personas a los objetivos por los cuales se les está intentando movilizar (Benford y Snow, 2000; Snow y Benford, 1988). Son tres los conceptos que permiten reconocer la relevancia que se le asigna al marco, pero para efectos de este escrito la atención estará en dos de ellos⁴: (i) *centralidad*, esto es, la importancia - individual y colectiva- que tienen las creencias, valores e ideas asociadas al marco, y (ii) *commensurabilidad experiencial*, a saber, los marcos propuestos adquieren mayor importancia, y tienen una mayor capacidad movilizadora, si se vinculan visiblemente con la experiencia de las personas.

⁴ Debido a que el estudio de Coburn (2006) y el análisis que aquí se presenta no tienen por objeto revisar el alcance de los marcos construidos colectivos, el concepto de fidelidad narrativa o resonancia cultural (Fisher, 1984 citado en Benford y Snow, 2000) tampoco será contemplado, puesto que dice relación con el nivel de importancia cultural que adquiere el marco que se propone, pudiendo llegar a trascender al contexto en el cual se construyó.

METODOLOGÍA:

PROCESO DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO PROPUESTO POR C. COBURN (2006)

Metodológicamente, el presente escrito se basa en la propuesta de Rapley (2014), permitiendo realizar un análisis crítico y escéptico del trabajo publicado por Coburn (2006).

La selección de estudiar y analizar el estudio de Coburn (2006) responde a que se vincula a las inquietudes e indagaciones profesionales que hemos desarrollado los autores de este artículo (Rodríguez y Salinas, 2013; Rodríguez y Trivelli, 2014). En este sentido, en nuestra experiencia en el área de desarrollo y estudio sobre mejora educativa reconocemos relevante profundizar y ampliar la interacción existente entre política y práctica, indagando en los procesos de construcción que actores de niveles locales realizan sobre la implementación de políticas educativas. Se entiende que, en procesos de mejora escolar, se (des)articulan diferentes márgenes y propósitos, tanto desde el contexto externo de una escuela hasta subjetividades de sus integrantes. Y es en esta “textura” de lo social, y en específico en procesos de implementación de políticas, en donde Coburn (2006) desarrolla su trabajo.

El procedimiento de revisión crítica del artículo objeto de estudio se organiza de la siguiente manera:

En primer lugar, se seleccionó el elemento principal a revisar: La noción de marco interpretativo como herramienta de análisis.

Luego, se hizo una lectura de la literatura con el afán de conocer y profundizar en la noción de marco interpretativo, como enfoque y herramienta, para así identificar los diferentes conceptos que se le asocian.

En un tercer momento, se procedió a indagar en procedimientos y posturas metodológicas que permitieran analizar documentos de investigación cualitativa.

Realizado lo anterior, se decide organizar la información del estudio de Coburn (2006) en tres categorías:

Procesos que identifica y nombra la autora a través del uso de los conceptos asociados a los marcos interpretativos como herramienta de análisis.

Procesos que la autora reconoce, pero no nombra por medio de los conceptos propios de los marcos interpretativos.

Procesos y/o factores que se identifican en el análisis que realiza la autora, pero que ésta no los menciona a lo largo del estudio.

Finalmente, se dio inicio a un proceso de discusión y análisis crítico constante en torno a las tres categorías señaladas, dando origen a los resultados y conclusiones que se exponen más adelante.

PRESENTACIÓN DEL OBJETO DE ANÁLISIS: “FRAMING THE PROBLEM OF READING INSTRUCTION: USING FRAME ANALYSIS TO UNCOVER THE MICROPROCESSES OF POLICY IMPLEMENTATION”.

El trabajo publicado por Coburn (2006) ilustra, clara y originalmente, el fenómeno de interés del artículo y que, a su vez, es escasamente estudiado: los procesos que viven los establecimientos educativos al implementar políticas públicas. Para la autora, el foco sobre el enmarcamiento de política educativas ha estado en el diseño y diseñadores de políticas, no en cómo actores locales definen y (re)elaboran los problemas asociados a la implementación de dichas políticas. Esto ha derivado en una baja atención a los procesos que ocurren dentro de los espacios sociales en que se llevan a cabo las políticas educativas diseñadas y en una escasa producción de conocimiento que permita ir resolviendo los nudos, brechas y/o inconsistencias que existen entre el diseño e implementación y, en consecuencia, en el logro de los resultados esperados

Usando los marcos interpretativos como enfoque y método, el *objetivo* de Coburn (2006) es describir y analizar el problema de implementación de políticas educativas que vive una escuela, considerando el rol de quienes están inmersos en dicho proceso.

Para alcanzar este propósito, Coburn (2006) *metodológicamente* estudia un caso de manera etnográfica, caso que se enmarca en una investigación mayor y que indaga en la interacción entre cambio de ideas sobre enseñanza y prácticas docentes en aula. El caso seleccionado corresponde a una escuela de California, Estados Unidos; a través de la cual se describe y analiza el proceso de enmarcamiento de dos políticas asociadas entre sí (Comprensión Lectora y Pruebas Estandarizadas).

Durante un año, Coburn (2006) realizó observaciones formales e informales de reuniones de profesores, observó y registró reuniones del equipo de liderazgo, y asistió -junto al equipo de liderazgo- a actividades externas de desarrollo profesional. Tomó información de conversaciones informales sostenidas en diferentes espacios del establecimiento. Realizó entrevistas semiestructuradas a diversos integrantes de la comunidad escolar y observaciones a salas de clases de diferentes niveles educativos.

A su vez, la autora opta por recoger información durante días completos, en vez de hacerlo por largos períodos. Dos argumentos sostienen la decisión: (i) los docentes realizan, en diferentes momentos de la jornada, actividades vinculadas de enseñanza, lo que le permitió acceder al 'flujo' y relación entre ideas, su sentido y acciones; y (ii) se logra un mayor acercamiento a la vida cotidiana de la escuela y de quienes la componen.

Una vez construidos los datos, Coburn (2006) llevó a cabo un proceso de codificación y análisis de datos, utilizando el software NUDIST. Primero usó un set de códigos emergentes descriptivos sobre interacción docente y sobre contenidos de estas interacciones. Luego, realizó una lectura longitudinal de las conversaciones asociadas a las dos políticas mencionadas, buscando reconocer las diferentes nociones que componen a los marcos interpretativos.

Por último, dos *conclusiones* se destacan de Coburn (2006), las que son seleccionadas de acuerdo con las motivaciones del artículo: (i) la manera en que una escuela enmarca el problema asociado a la implementación de políticas es un factor necesario de considerar, determina el rumbo de la escuela y de cada docente y, en consecuencia, la posibilidad de logro del objetivo establecido en el diseño de la política; y (ii) si bien el proceso de enmarcamiento es interactivo, los roles de quienes participan en la actividad social ejercen una influencia relevante en el proceso de enmarcamiento y en el marco interpretativo que se privilegia, siendo -en el caso estudiado- la directora quien tiene una mayor influencia en dicho proceso.

MARCO INTERPRETATIVO COMO RECURSO PARA ANALIZAR LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: EL ESTUDIO DE C. COBURN (2006)

a. Procesos que identifica y nombra la autora a través del uso de los conceptos asociados a los marcos interpretativos como herramienta de análisis

Coburn (2006), en el proceso de enmarcamiento del problema asociado a las políticas de comprensión lectora y pruebas estandarizadas presentes en el caso, refiere a dos de las tres tareas centrales: diagnóstico y pronóstico. Respecto a los procesos de alineación de los marcos, reconoce tres de los cuatro procesos: marco transformación, amplificación del marco y marco puente; mientras que, en relación a la capacidad movilizadora de los marcos, identifica la presencia de resonancia y cómo se utilizan dos de los cinco factores asociados a la credibilidad y relevancia del marco propuesto, y que influyen en la posibilidad de movilizar marcos. Estos dos factores son: conmesurabilidad experiencial y credibilidad empírica. Finalmente, la autora reconoce la presencia de

microprocesos, los que desarrolla según cómo los roles de directora, equipo de liderazgo y docentes influyen el enmarcamiento de los problemas.

Planteado el problema asociado a ambas políticas, docentes, directora y equipo de liderazgo comienzan a *diagnosticar el problema*. En este proceso, Coburn (2006) reconoce la existencia de diferentes marcos explicativos del problema, en los cuales se entrecruza la identificación del problema y la atribución de culpa. Esto se aprecia en que, si bien todos están de acuerdo en que hay un problema relativo a la comprensión lectora y sus resultados en las pruebas estandarizadas, las atribuciones de culpa que realizan son diferentes. Un grupo atribuye el problema a un déficit en los estudiantes y sus familias, otro -entre los cuales está el equipo de liderazgo- a limitantes en la enseñanza y un tercero responsabiliza a docentes de ciclos educativos superiores.

Que Coburn (2006) pueda analizar la tarea de diagnóstico, significa que reconoció tanto el problema que identifican docentes y directivos como las atribuciones de culpa o causalidad que realizan respecto al problema que visualizan en torno a las dos políticas a implementar. Lo anterior implica, como indica Goffman (1974 citado en Snow et al 1986), que docentes y directivos han puesto a disposición del proceso de enmarcamiento del problema sus marcos interpretativos, los que difieren entre sí. Siguiendo a Snow y Benford (1988), también, permite apreciar que docentes y equipo de liderazgo reconocen que hay un problema y que es necesario buscar una solución, al igual que sitúan el problema como un hecho social, que se da en un espacio determinado y que implica a grupos de personas diferentes (p.e. docentes de un determinado ciclo, contexto familiar, entre otros).

En el proceso de diagnóstico del problema, Coburn (2006) indica que el equipo de líderes, y en particular la directora, no dio a conocer de manera enfática cómo ellos enmarcaban el problema, lo que posiblemente haya generado el estancamiento en el proceso de alineación. Sólo cuando la directora explicita su marco interpretativo del problema -el cual es compartido por el equipo-, asociándolo a un posible pronóstico, se comienza a generar algún grado de *resonancia* en los docentes y, por tanto, se activa el proceso de alineación de los marcos del profesorado y líderes.

El enmarcamiento del problema que propone la directora y que es apoyado por otros líderes, el cual implica tanto el diagnóstico del problema como una potencial solución o *pronóstico*, consiste en que el problema radica en la enseñanza que ejercen los docentes, arguyendo -entre otras razones- que el bajo resultado en las pruebas estandarizadas en los ciclos superiores se explica por la escasez de estrategias que promuevan la comprensión lectora.

Para Coburn (2006), el que los líderes enmarquen explícitamente el problema y busquen que los docentes se alineen con este marco, al igual que den luces de un pronóstico, refleja el despliegue de un *marco transformación*, con el objeto de propiciar la alineación de la diversidad de marcos presentes hasta ese momento.

El que la autora concluya que la declaración del marco y vínculo que hace la directora y equipo de liderazgo entre diagnóstico y pronóstico corresponde a un “marco transformacional”, tiene implícito que los líderes -y siguiendo a Snow et al (1986)- cambian algunas condiciones en la interpretación del problema, incorporando elementos que no se habían contemplado. Estos elementos son: (i) la descripción explícita que el equipo de liderazgo hace del problema, (ii) la solución que los líderes proponen al problema, (iii) el vínculo que estos establecen entre diagnóstico y pronóstico del problema, y (iv) que los docentes se vean como parte del problema y de la solución.

Coburn (2006) identifica que la directora profundiza en el pronóstico del marco del problema, por medio del uso de un segundo proceso de alineación, *amplificación de marcos*. Esto se observa en que la directora propone que la solución estaba en la estrategia de resolución de problemas que varios docentes utilizaban eficazmente en matemáticas.

En este caso, el proceso de amplificación de marcos estaría presente, porque se enfatiza la conexión entre elementos que se privilegian (Snow et al, 1986). Estos énfasis son: (i) si la estrategia de resolución de problemas ha permitido fortalecer la metacognición de los estudiantes, siendo un proceso deseable por la comprensión lectora, entonces, es válido su uso como estrategia para promover la comprensión, y (ii) si consideramos que la estrategia de resolución de problemas ha funcionado y validamos su vínculo con la comprensión lectora, entonces, por qué no usarla. Así, la directora apela a la experiencia vivida de los docentes y a sus creencias para transferir de un contexto a otro una estrategia que ha funcionado.

El uso de este proceso de alineación convocó algún grado de *resonancia*, movilizándolo y alineando a algunos docentes de cursos superiores con el marco interpretativo propuesto por líderes y otros profesores/as.

La falta de resonancia en los docentes de los primeros cursos, según Coburn (2006), provoca un nuevo esfuerzo de la directora por generar una *mayor resonancia*, el cual no logra su acometido. Este esfuerzo la autora lo observa cuando la directora arguye que el problema de la comprensión lectora y de los bajos resultados era de todos, porque los bajos resultados en cursos

superiores son consecuencia del proceso de enseñanza por el que han pasado los estudiantes desde su ingreso a la escuela.

Producto de la falta de resonancia del marco en los docentes de los primeros niveles, el profesorado de cursos superiores elaboró la idea de que, para mejorar la comprensión lectora y los resultados de las pruebas, se requiere de coherencia entre la enseñanza que se ejerce en los diferentes cursos. El nexo que los docentes de cursos superiores realizan entre los argumentos de una institución y el pronóstico al cual adscriben, es reflejo -para la autora- de un segundo uso del proceso de *amplificación del marco*, despliegue que en esta ocasión no realiza la directora, sino algunos docentes, lo que deja entrever que el uso de las nociones que componen los marcos interpretativos en un contexto escolar no sólo depende de una figura de autoridad, sino también pueden ser invocados por pares.

Esta manera de enmarcar el problema generó un mayor grado de resonancia, conectando y generando coherencia con los diagnósticos y pronósticos de algunos docentes de los primeros ciclos. Coburn (2006) explica esta mayor resonancia a partir de uno de los factores que influyen en la capacidad movilizadora del marco: su *relevancia*. Para la autora, la amplificación realizada por los docentes generó resonancia en algunos profesores/as de los primeros cursos, porque utilizaron lo que en los marcos interpretativos se denomina *commensurabilidad experiencial* (Benford y Snow, 2000; Snow y Benford, 1988). En otros términos, la amplificación propuesta sobre el marco permitió que algunos docentes de los cursos inferiores le atribuyeran sentido e importancia, puesto que la vincularon con su experiencia cotidiana, lo que se observa -según la autora- cuando el profesorado reconoce que sabía poco sobre cómo se enseñaba comprensión lectora en otros cursos.

De manera simultánea y vinculada al enmarcamiento asociado a la comprensión lectora, líderes y docentes participaron del proceso de enmarcamiento de las modificaciones a las pruebas estandarizadas. Ante este problema de implementación, Coburn (2006) concluye que la directora buscaba que docentes y equipo de liderazgo valoraran los resultados de estas pruebas como un aporte al seguimiento de la mejora en el aprendizaje y, específicamente, de la comprensión lectora.

El propósito de la directora, a juicio de la autora, le implicó asumir que el proceso de implementación de la solución asociado a la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora quedara suspendido mientras no se enmarcara el problema de las pruebas estandarizadas. Esto visibiliza la dependencia que existe, en el contexto de implementación de políticas, entre el enmarcamiento

de problemas que son distintos, pero que al entrar en juego en un mismo contexto pasan a estar conectados.

Para enmarcar el problema de las pruebas estandarizadas, Coburn (2006) reconoce que la directora en varias ocasiones tuvo que modificar su marco interpretativo, de tal manera de conectarse con los marcos de los docentes y equipo de liderazgo. El primer marco propuesto por la directora fue ampliamente rechazado por docentes y algunos integrantes del equipo de liderazgo, sin generar -como concluye la autora a partir de Benford y Snow (1986)- *resonancia*, producto de la falta de *credibilidad empírica* de su propuesta de marco. Esto significa que docentes y algunos miembros del equipo de liderazgo no consideraron válido y razonable el marco de la directora.

Ante la falta de credibilidad de su marco, la directora propone un segundo marco: valorar las pruebas estandarizadas y sus resultados como una medida que permite igualar las oportunidades de acceso para los estudiantes que están en desventaja social. El marco propuesto tampoco funcionó, debiendo alinearse -nuevamente- con el marco de la gran mayoría de los docentes y líderes: que las pruebas estandarizadas son medidas injustas para el alumnado de esa escuela

Con el objeto de alcanzar su propósito, la directora -y desde el marco propuesto mayoritariamente- vincula los estándares de enseñanza con las pruebas estandarizadas, argumentando que los resultados que obtiene el alumnado permiten tener información sobre si se está enseñando lo que se debe enseñar. La conexión que realiza la directora, Coburn (2006) la reconoce como el despliegue de un *marco puente*, proceso que se despliega para conectar marcos diferentes y cuya relación no se apreciaba inicialmente. A partir de este vínculo, la gran mayoría de los docentes y líderes enmarcó la implementación de las pruebas como una forma de asegurar que los docentes enseñen aquello que está definido en los estándares, lo cual debería conllevar que el alumnado aprenda lo esperado y alcancen mejores resultados en las pruebas.

El marco construido colectivamente y que permite dar respuesta a los problemas de implementación de ambas políticas, consiste en que las dificultades para mejorar la comprensión lectora del alumnado y, en consecuencia, sus resultados en las pruebas estandarizadas pueden ser superados si se alinea la enseñanza de la comprensión lectora entre los diferentes cursos que componen la escuela, al igual que si se enseña lo que está establecido en los estándares de enseñanza.

Junto con el proceso de enmarcamiento descrito, Coburn (2006) reconoce -en sintonía con Snow et al (1986)- dos elementos que van a estar presentes de

manera transversal en el proceso de enmarcamiento de los problemas de implementación: el rol de la directora, del equipo de liderazgo y de los docentes. La manera en que estos actores influyen en la actividad social de enmarcamiento del problema corresponde a lo que, dentro de la noción de marcos interpretativos, se conoce como microprocesos.

Coburn (2006) concluye que la *directora y, en un segundo nivel, el equipo de liderazgo*, por su rol de autoridad, tienen un mayor nivel de influencia que el resto de los docentes en el enmarcamiento de los problemas. Esto se aprecia, por un lado, en que el marco al cual ella o ellos adscribían solía terminar recibiendo un mayor apoyo por parte del colectivo y, por otro, en que los procesos de alineación propuestos por directora o líderes tenían un mayor nivel de resonancia en los docentes. Ejemplo de ello es la aceptación de usar la estrategia de resolución de problemas como medio para alinear la enseñanza de la comprensión lectora entre los diferentes cursos.

Del *rol de la comunidad de docentes*, Coburn (2006) determina que el profesorado ejerce un papel relevante en la mediación para vincular marcos interpretativos. Esta mediación se aprecia con claridad, por ejemplo, cuando los docentes de cursos superiores utilizan el proceso de alineación marco puente, logrando que algunos profesores/as que enseñan en los primeros cursos se sumaran a la propuesta de que la mejora en la comprensión lectora dependía de cuán alineada estuviera la enseñanza de ésta entre los diferentes cursos de la escuela.

Esta relevancia mediadora, según Coburn (2006), también se aprecia en las conversaciones que los docentes sostenían con sus colegas, espacios donde el profesorado dialoga entre sí y utiliza como propios argumentos dados por los líderes y a favor del marco que querían proponer. Reflejo de ello es el momento en que un docente, ante el vínculo que propone la directora entre la estrategia de resolución de problemas y el pronóstico de la comprensión lectora, comenta a sus colegas que le parece interesante el argumento de la directora, ya que ha visto que el alumnado que logra explicar su pensamiento a través de esta estrategia en matemáticas suele, también, poder hacerlo en lectura.

b) Procesos que la autora reconoce, pero no nombra como propios de los marcos interpretativos; y procesos y/o factores que se identifican en el análisis de la autora, y que Coburn (2006) no menciona.

Para reconocer el proceso de enmarcamiento que vivió la escuela al implementar dos políticas educativas, Coburn (2006) no hace uso de todas las nociones asociados a los marcos interpretativos. Dentro de las tareas centrales

no refiere al marco motivacional. En el caso de la alineación de los marcos, no reconoce la presencia del proceso de extensión del marco. Además, no alude a la presencia de tres elementos asociados a la capacidad de resonancia de un marco: (i) consistencia del marco, (ii) credibilidad de quienes van articulando los diferentes marcos y (iii) centralidad del marco. Por último, en el caso de los microprocesos no se explicitan los procesos discursivos, estratégicos y de impugnación que Benford y Snow (2000) destacan.

Si bien se reconoce la ausencia de este conjunto de nociones, los siguientes párrafos se concentran en aquellos vacíos y puntos sin resolver que se conciben especialmente interesantes para los fines del análisis.

En primer lugar, la tarea central *Marco Motivacional* (Snow y Benford, 1988) no se presenta en el estudio de Coburn (2006), reflejando una decisión metodológica, consciente o no, de no utilizar este concepto, lo que invisibiliza las razones e intereses que llevan a docentes a alinearse con un marco específico, desconociendo la profundidad de su compromiso e involucramiento con el marco al cual adhieren. Ejemplo de esto es el hecho de que no queda claro cómo y bajo qué motivos e intereses, algunos docentes deciden aceptar el uso de la estrategia de resolución de problemas como medio para favorecer la comprensión lectora. Tampoco se declara cómo los pocos docentes que no se alinean con los marcos establecidos colectivamente afectan la motivación y compromiso de aquellos que sí se alinean. El desconocer el nivel de interés, motivaciones y las razones que llevan a algunos docentes a compartir con los diagnósticos y pronósticos presentados, al igual que el no saber cómo afectan los docentes no alineados el desarrollo de la solución, deja abierta la siguiente pregunta: ¿los niveles de motivación que exhiben los docentes y líderes respecto al problema y su solución influyen en el grado de logro de los objetivos de las políticas en implementación?

En relación a los factores que afectan el potencial movilizador de un marco, es decir, su grado de resonancia, el estudio de Coburn (2006) no explicita un análisis de este punto, al igual que tampoco alude de manera más profunda sobre los procesos involucrados en los microprocesos discursivos, estratégicos y de impugnación.

En el caso de la *credibilidad del marco*, llama la atención que la autora, metodológicamente, no vincule el concepto de credibilidad de quienes van articulando los diferentes marcos, es decir, la capacidad de persuadir (Hovland y Weiss 1951, Aronson y Golden 1962, citados en Benford y Snow, 2000) con dos rasgos que reconoce en la directora: (i) su habilidad para generar resonancia y así movilizar a los docentes, logrando que se alineen con lo que ella busca

promover, y (ii) la relevancia de su rol como líder dentro de los microprocesos asociados al enmarcamiento de los problemas. Es más, y dentro de los *microprocesos* que destacan Benford y Snow (2000), Coburn (2006) -pese a destacar la relevancia de la directora en el camino del enmarcamiento- tampoco refiere de manera explícita a los *rasgos del discurso* de ésta (proceso discursivo) y a cómo ella *utiliza de manera estratégica ciertas ideas, recursos e interpretaciones* para movilizar marcos (procesos estratégicos).

A modo de ejemplo, el microproceso estratégico se podría considerar presente cuando la directora decide reunirse informalmente con algunos docentes, y en espacios informales, para argumentar a favor del marco que relacionaba los estándares de enseñanza con las pruebas.

Pareciera que la sola presencia de un director/a como líder en el proceso de enmarcamiento de un problema no es suficiente, puesto que habría ciertas cualidades y acciones de éste que favorecerían dicho proceso. Esto se deduce de la importancia que Coburn (2006) le asigna a la directora de la escuela en el enmarcamiento de los problemas asociados a las políticas que se debían implementar. Por lo mismo, preguntas como las siguientes, y cuyas respuestas quedan pendientes, se tornan relevante: ¿cuáles son los rasgos del discurso de la directora que le permiten ser hábil persuadiendo y así contribuir a la alineación de los marcos? ¿qué ideas y recursos suele desplegar, y en qué momentos, que le permiten movilizar marcos? ¿qué sucede con los docentes cuando la directora, en un cargo formal de autoridad, no muestra un rol de liderazgo en el enmarcamiento de los problemas? Son preguntas que, más allá de no tener una respuesta inmediata, son indicativos de la necesidad de ahondar en cómo influye un líder y/o el equipo de liderazgo de una escuela en la posibilidad de implementar una política y, en definitiva, de alcanzar los objetivos asociados a esta, puesto que estos roles -de acuerdo a las conclusiones de Coburn (2006)- se erigen como claves (sobre todo la directora) en el proceso de (re)enmarcamiento de un problema de implementación de política.

Adicionalmente, y siguiendo en la línea de la resonancia de los marcos, Coburn (2006) tampoco hace referencia a las nociones de *consistencia del marco*, vinculada a la credibilidad de éste, y de *centralidad*, relacionada con la relevancia del marco que se propone. De acuerdo con Benford y Snow (2000) y Snow y Benford (1988), la consistencia corresponde a la coherencia que existe entre el marco que se propone, y las creencias y acciones que se asocian a este; mientras que la centralidad, dice relación con el valor que las personas le atribuyen a las creencias y acciones vinculadas al marco. Cuando la directora utiliza el proceso de amplificación, indicando que la estrategia de resolución de

problemas podría ser utilizada como estrategia de enseñanza para mejorar la comprensión lectora del alumnado, lo que hace -en cierta medida- es apelar a la experiencia de los docentes utilizando dicha estrategia, experiencia que implica una visión positiva de la misma y que, en consecuencia, conlleva acciones probadas y creencias de que es un recurso que funciona. De esta manera, pareciera que, en este proceso de alineación del problema, la directora no sólo amplifica, sino también recurre a creencias y acciones pedagógicas que son valoradas por los docentes, y que le permiten generar coherencia y dar relevancia al diagnóstico y pronóstico que propone.

Como indicara Coburn (2006), enmarcar los problemas de una determinada manera, hace invisibles otras alternativas de enmarcamiento. En este sentido y como punto sin resolver, cuando el encuadre del problema de la comprensión lectora se asocia a la transferencia de una estrategia, no se aborda la manera en que los docentes entienden cómo se aprende a leer comprensivamente, y cómo estas comprensiones, que no se ponen en juego en el proceso de enmarcamiento, pueden influir la manera en que se despliega la estrategia que se transfiere y, en definitiva, la forma de enseñar.

Lo anterior genera la siguiente pregunta: ¿enmarcar un problema desde la lógica de transferir una estrategia a otro contexto de enseñanza, sin abordar las creencias asociadas al cómo se aprende la comprensión lectora (las que pueden ser distintas respecto al cómo se concibe el aprendizaje de las matemáticas) permite un cambio lo suficientemente profundo que asegure la sustentabilidad del marco y, por tanto, el logro del propósito de la política implementada?

Otro punto sin resolver consiste en la omisión del tiempo como condición relevante para la viabilidad de microprocesos en tareas de enmarcamiento. El tiempo es una condición que viabiliza o restringe los procesos de interpretación entre actores. Por ejemplo, en el caso del problema de las pruebas estandarizadas, la directora esperó unas semanas para continuar con las reuniones en el cual se discutía su aplicación. Este tiempo le permitió pensar e identificar cómo abordar el problema. A su vez, al entrecruzarse el problema de las pruebas estandarizadas con el despliegue de la solución al de la comprensión lectora, la directora asumió que la ejecución de dicha solución se pospondría porque el problema de las pruebas seguía sin resolverse.

Por último, es necesario indicar que se tiene claridad de que el estudio publicado se focaliza en entender la dinámica de enmarcamiento de problemas en un caso de escuela, sosteniendo un enfoque que busca capturar las interacciones entre docentes y directivos, y la manera en que reconstruyen en la

interacción social los problemas que surgen en la implementación de políticas. De esta forma, no tiene la pretensión de comprobar un método analítico, siendo de esta forma consistente con que no se ocupen ni expliciten tareas claves y variables de marco interpretativo como recurso de análisis.

CONCLUSIONES

Este trabajo buscó analizar críticamente el estudio de Coburn (2006), puesto que se le considera una investigación consistente, original y sensible que espera ser descubierta en el contexto latinoamericano, sin negar que -como estudio- estimula la lectura desde una mirada escéptica, para así generar interrogantes que invitan a continuar investigando en esta línea.

En un ámbito tan relevante como el educativo, la autora muestra cómo el proceso de implementación de políticas que vive la escuela obedece a un problema social, situado y que se resuelve por medio de la interacción, evidenciando, entre otros aspectos, que este proceso es un hecho social, emocional, cognitivo, cultural e histórico y, como indica Tarrow (1997), escasamente reproducible.

De esta manera, el uso de los marcos interpretativos como enfoque y herramienta metodológica permite acceder al proceso que vive una escuela para implementar políticas educativas, reconociendo que el proceso de implementación es un hecho de interacción social, complejo y multidimensionalidad. Del proceso vivido por la escuela estudiada, se destaca que:

Los marcos interpretativos que se construyen colectivamente fueron aquellos en que tanto el problema como la solución estaban dentro del ámbito de influencia de los docentes, al igual que la brecha entre la situación actual y la solución se concebían como alcanzable, pero desafiante.

Las diferentes nociones asociadas a los marcos interpretativos pueden ser utilizadas como herramienta metodológica dentro de un proceso de implementación de políticas educativas. Estas nociones surgen de manera imbricada en el proceso de alineación de marcos y no todas se erigen como relevantes de desplegar, dependiendo su uso del problema de implementación que se quiera resolver y del rumbo que tome el proceso de enmarcamiento del problema.

Se pueden llevar a cabo enmarcamientos de problemas de manera simultánea. Esto evidencia que, si bien pueden entenderse los problemas de enmarcamiento como aparentemente diferentes, al estar en un mismo contexto

y espacio, y con las mismas personas, el camino que tome el enmarcamiento de cada problema y los marcos construidos colectivamente se influyen y determinan entre sí.

Si bien se reconoce que el proceso de enmarcamiento es un hecho social y que puede pensarse bajo una interacción horizontal, quienes participan bajo el contexto de la escuela estudiada, exhiben roles específicos y niveles diferentes de influencia en la alineación de los marcos. Por tanto, los rasgos de un marco interpretativo están definidos por cómo quienes participan ejercen influencia en el proceso de enmarcamiento del problema, siendo -en el caso de la escuela estudiada- los marcos propuestos por la directora los que mayor alineación y resonancia generaban, mientras que los docentes ejercían un rol de mediadoras para sumar adeptos a los marcos propuestos por la directora y, en segundo lugar, por el equipo de liderazgo.

A su vez, el estudio de Coburn (2006) visibiliza la relevancia desigual que se le ha asignado al proceso de diseño y de implementación de políticas, al igual que permite reflexionar sobre cómo esta falta de simetría también se reproduce en el ámbito académico, otorgando una mayor atención y estudio -desde los marcos interpretativos- a los procesos de diseño de políticas educativas que a los procesos de implementación que viven las escuelas, siendo necesario -según el análisis realizado- alcanzar un mayor equilibrio y complementariedad entre estas dos líneas de estudio.

Este mayor equilibrio y visibilización de los procesos que viven quienes ponen en acto programas y políticas, podría contribuir a mejorar la conexión existente entre los propósitos desde donde éstas se piensan y diseñan, y su nivel de logro a partir de su implementación. Integrar los diagnósticos, pronósticos y motivaciones, así como los microprocesos en los que participan docentes, directivos y niveles intermedios, en etapas de diseño e implementación de políticas y programas, pueden aportar a un piso de significados y compromisos necesarios para invertir energía y esfuerzos conjuntos.

Por último, el análisis realizado erige el rol que le cabe a las escuelas en la posibilidad de éxito de las políticas educativas, exhibiendo que se les debe dar tiempo para que puedan enmarcar el problema de la implementación, de tal manera de alinearse y construir coherencia en torno a un marco y así asignarle sentido a la ejecución y, en consecuencia, a los objetivos/desafíos que propone la política diseñada. En este sentido, el rol de los líderes se constituye en una bisagra clave entre el diseño, implementación y logro de los propósitos de una política educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Santiago.
- Benford, R.D. y Sow, D.A. (2000). Framing processes and social movements; and overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26 (1), 611-639.
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación. (2017). *Informe nacional: Revisión de las políticas educativas en Chile, desde el 2004 a 2016*. MINEDUC: Santiago.
- Coburn, Cynthia. (2006). Framing the problem of reading instruction: using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American educational Research Journal*, 43 (3), 343-379.
- Snow, D.A., Rochford, E.B., Worden, S.K. y Benford, R.D. (1986). Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation. *American Sociological Review*, 51 (4), 464-481.
- Rapley, T. (2004). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata: Madrid
- Rodríguez, S., y Salinas, C. (2013). La escuela como organización que mejora. *Recherches en Education*, 15, 60-70.
- Rodríguez, S. y Trivelli, C. (2014). Sabemos que hay que llegar a la meta. Explorando la trayectoria de mejora escolar en el colegio Metodista Robert Johnson. En C. Bellei, J. Valenzuela, X. Vanni y D. Contreras, *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (págs. 325-343). Santiago: Universidad de Chile - UNICEF.
- Snow, D. A. y Benford, R.D. (1988). Ideology, frame resonance and participant mobilization. *International social movement research*, 1, 197-217.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial: Madrid.
- Valenzuela, J.P. y Montecinos, C. (2017). Structural reforms and equity in Chilean schools. Oxford Research Encyclopedia of Education.