|  |  |
| --- | --- |
|  | Metodologías y estrategias para la nueva gestión del conocimiento colectivo y la promoción de la cultura de aprendizaje. |
| X | El nuevo sentido del aprendizaje y de la formación en las organizaciones |
|  | Gestión del talento y de la inteligencia colectiva en las organizaciones. |
|  | Redes corporativas para la promoción de la cultura de aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones. |
|  | Aprendizaje social y colaborativo en la gestión del conocimiento colectivo. |
|  | Gestión del aprendizaje formal e informal en las organizaciones. |
|  | El rol de los directivos en los nuevos escenarios |

**APRENDER Y REAPRENDER EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS POSTPANDEMIA: EL PAPEL DE LAS INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS EN UN CONTEXTO CAMBIANTE**

**Georgeta Ion**

Universitat Autònoma de Barcelona, Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu – CRiEDO/ España

***Resumen***

“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquéllos que no sepan leer y escribir, sino aquéllos que no sepan **aprender**, **desaprender** y **reaprender**”: decía en 1970 Alvin Toffler, en su libro «El shock del futuro». Partiendo de esta premisa, en el simposio discutiremos sobre los cambios que se han producido en las organizaciones educativas y el papel que pueden tener las evidencias científicas en el (re)diseño de estas en el periodo post-pandémico. Concretamente, argumentaremos que el enfoque de “Prácticas Educativas informadas en Evidencias” (PBE) puede convertirse en una parte integral del funcionamiento de los centros y sistemas educativos.

El Simposio pretende contribuir a la discusión sobre el uso de las evidencias como herramienta valiosa en los procesos de cambio, potenciado la reflexión en torno a los condicionantes sistémicos, organizativos y personales que influyen en el rediseño de los procesos. Lo vamos a hacer a través de 5 ponencias que ofrecen una visión complementaria y desde diferentes agentes del uso de las evidencias científicas para la mejora de las organizaciones y desde varias perspectivas: internacional y local y varios agentes (universidad, administración, escuelas a través de la visión de la inspección educativa). Se abordan los factores organizativos que intervienen, el papel del liderazgo en la promoción de las PBE, el rol de las evidencias en el desarrollo profesional docente y el papel de la concepción de la investigación, como factor que incide en la promoción de prácticas educativas informadas. Las ponencias recogen resultados de la investigación “Práctica informada en la evidencia para la inclusión escolar” (2020-1-ES01-KA201-082328) a los que se suman algunos ejemplos de iniciativas de la administración pública.

Se concluye que el enfoque de las PBE contribuye la mejora de las organizaciones, de la práctica docente y la transformación educativa. El cambio implica situar la investigación y la práctica como parte de un mismo discurso, introducir la investigación como un instrumento tanto del sistema político como de la gobernanza y crear condiciones estables para que la investigación cumpla una función social.

**INTRODUCCIÓN**

**Georgeta Ion**

Universitat Autònoma de Barcelona, Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu – CRiEDO/ España

La cita que inspira el título del simposio que se presenta proviene del libro de Alvin Toffler “El choque del futuro”, escrito en 1970 e invitan a una reflexión en torno a los cambios en el sistema educativo, en todos sus niveles y las posibles vías de gestionarlos. La cita es aún más relevante en los momentos actuales, marcados por el reto de la Pandemia COVID-19, cuando las exigencias de la Pandemia han desestabilizado de manera profunda las rutinas de las escuelas, del profesorado y de todos los actores implicados en la gestión del sistema. Todos hemos tenido que revisar y reorientar nuestras prioridades, muchas de ellas saliendo del estricto contexto educativo. La emergencia de la creación de sistemas de soporte profesional, de buscar estrategias de “supervivencia” en un entorno inestable y contantemente cambiante, ha hecho que interroguemos nuestras prácticas. En algunos casos, este proceso reflexivo ha generado creatividad, innovación y nuevos aprendizajes pedagógicos que se mantendrán en los años que vendrán y se capitalizarán como parte del aprendizaje profesional individual y colectivo.

La Pandemia no ha significado solamente una simple reconfiguración pasajera de la educación, en un espacio temporal suspendido y a la espera de la vuelta a la “normalidad” sino ha marcado un cambio importante de la manera de entender de la realidad educativa por los diferentes actores. Ha representado el tipo de cambio que puede marcar las tendencias a medio y largo plazo, abriendo y reabriendo maneras de comprender nuevas del espacio y el tiempo educativos. En definitiva, ha representado un momento de reflexión ontológico de la educación, de reconsideración de las prácticas educativas, de rediseño de las estrategias de actuación. Ha representado un momento propicio para “olvidar” algunas de las rutinas pedagógicas, de descubrir unas nuevas, en definitiva, de aprender y reaprender en un contexto educativo que aún está buscando la cómoda y familiar “normalidad” pre-pandémica, pero que aún nos reta a salir de los espacios “analógicos” de aprendizaje, de mirar hacia otras alternativas más efectivas de trabajo y aprendizaje.

Partiendo de estas premisas, en el simposio contribuye a una conceptualización de lo que es el cambio y la mejora educativa con el aporte de las evidencias de investigación. Las diferentes aportaciones se complementan y ofrecen una visión multiagentes sobre la problemática expuesta.

Se parte de una visión general sobre la importancia del vínculo investigación – práctica educativa.

La segunda aportación identifica los elementos organizativos que facilitan la adopción de una práctica educativa informada, resaltando el papel de las estructuras organizativas que apoyen el análisis e implementación de evidencias científicas centradas en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la cultura organizativa orientada hacia el uso de las evidencias para el aprendizaje y el desarrollo organizativo.

La tercera aportación tiene como objetivo el análisis del proceso de co-creación de materiales y recursos de los docentes desarrollado en el marco del proyecto, cpn especial énfasis en conciliar los temas de regulación normativa con los procesos científicos y los productos educativos elaborados durante la investigación.

La cuarta contribución nos nos sitúa en el marco del aprendizaje profesional y señala que el desarrollo profesional debe formar parte de un continuum que comprende la formación inicial, la iniciación a la docencia y el desarrollo continuado significativo, vinculado a las actividades diarias de los docentes y fácil de transferir a la práctica profesional. Se presenta el Marco de las competencias profesionales docentes, la competencia *Docencia informada en la evidencia* y su impacto en la práctica educativa y la profesión docente.

La última ponencia hace énfasis en la concepción que los docentes tienen acerca de la evidencia científica para detectar algunos de los elementos que pueden explicar su compromiso con el uso de la investigación en la práctica y posibles limitaciones o barreras.

**DESDE LA INVESTIGACIÓN HACIA LA PRÁCTICA: PERCEPCIÓN DE LA RELEVANCIA DE LAS EVIDENCIAS CIENTÍFICAS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

**Chris Brown**

Universidad de Warwick/ Reino Unido

**Georgeta Ion**

Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRiEDO)/ Universitat Autònoma de Barcelona/ España

***1.1. Introducción.***

Una de las competencias asociadas a la eficacia de la enseñanza en las escuelas del siglo XXI es saber hacer un uso eficiente de la evidencia científica, con el fin de contribuir a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y la mejora de la atención a los diferentes tipos de diversidad que se pueden dar en el aula (OCDE, 2005).

La competencia en el uso de la evidencia científica proporciona un marco conceptual, actitudinal y procedimental necesario para el ejercicio de la profesión docente. Brinda a los docentes la oportunidad de alinear su práctica docente con la investigación educativa y las decisiones de política educativa, además de establecer un marco que les permita evaluar el éxito de sus actividades en el aula y fundamentar de esta manera sus procesos de autorreflexión y autoevaluación.

Para poder utilizar la investigación en su práctica, los docentes requieren una serie de condiciones que les brinden nuevas oportunidades para desarrollar sus habilidades y conocimientos, permitiéndoles así desarrollar, adoptar y utilizar estrategias pedagógicas basadas en la investigación (e.g. Cain et al., 2019) y para lograrlo se debe alinear tanto la formación inicial como la continua.

***1.2. ¿Qué aporta la investigación a la práctica educativa?***

La práctica educativa informada por la investigación es a lo que nos referimos cuando los maestros y los administradores escolares utilizan la investigación académica para informar su instrucción, toma de decisiones, liderazgo o desarrollo profesional continuo (Brown & Ion 2022; Walker et al, 2017). Hay argumentos convincentes a favor de promover la idea actual de investigación para la mejora educativa y por extensión para el bien público. Por ejemplo, el creciente cuerpo de datos sugiere que los educadores podrían mejorar la enseñanza y el aprendizaje si usan evidencia de investigación para informar decisiones, buscar vías de acción novedosas o crear nuevas prácticas (p. ej., Cain, 2015; Cordingley, 2013, Godfrey, 2016; Mincu, 2014).

Brown y Greany (2017) utilizando la teoría del cambio proporciona una serie de argumentos a favor del uso de la investigación para la práctica docente. En términos generales, se argumenta que actualmente existe un amplio bagaje de investigaciones que pueden ayudar a los docentes en varias áreas de su trabajo. Por ejemplo, la investigación se puede utilizar para: 1) ayudar a los docentes en el diseño de nuevas estrategias personalizadas para la enseñanza y el aprendizaje con el fin de abordar problemas específicos identificados en el aula o fuera de ello; 2) proporcionar a los profesores ideas sobre cómo mejorar aspectos de su práctica diaria basándose en enfoques que la investigación ha demostrado que son efectivos; 3) ayudar a los profesores a ampliar, aclarar y profundizar sus propios conceptos, incluidos los conceptos que utilizan para comprender a los estudiantes, el currículo y la práctica docente, y; 4) proporcionar a los docentes programas o pautas específicos, que la investigación haya demostrado que son efectivos, que establezcan cómo participar en varios aspectos de la enseñanza o enfoques específicos para mejorar el aprendizaje.

Por lo tanto, si los docentes son capaces de participar de la investigación de una manera que les permita realizar cualquiera de los puntos 1 a 4 anteriores, la calidad de su enseñanza debería mejorar. En consecuencia, la mejora de la calidad de la enseñanza debería conducir a mejores resultados de los estudiantes. Sin embargo, para participar de manera efectiva de la investigación, será necesario que los docentes puedan: 1) acceder a la investigación; 2) dar sentido e interpretar de manera efectiva a los hallazgos de la investigación y relacionarlos con su contexto específico o área problemático; 3) cuando sea relevante, desarrollar e implementar una intervención basada en la investigación; y 4) medir la eficacia de sus esfuerzos y modificar su curso de acción en función del impacto que están teniendo.

El compromiso con la investigación de alta calidad puede tener beneficios positivos tanto para los profesores como para los estudiantes. Por ejemplo, los datos correlacionales presentados por Mincu (2014) sugieren que cuando la investigación se utiliza como parte de la formación docente inicial de alta calidad y el desarrollo profesional continuo, se asocia con un mayor desempeño de los docentes, la escuela y el sistema. CUREE (2010), mientras tanto, enumera una variedad de resultados positivos para los docentes que surgen de la práctica colaborativa basada en la evidencia, incluidas mejoras en el conocimiento y las habilidades pedagógicas, y una mayor confianza de los docentes en su acción educativa. Además, la experiencia de las escuelas 'comprometidas con la investigación' que adoptan un enfoque estratégico y concertado en esta área parece ser positiva, con estudios que sugieren que la participación en la investigación puede cambiar los comportamientos escolares de un modelo superficial de mejora a un modelo de aprendizaje continuado con impacto en la cultura organizativa de centro (Ion, y López, 2022).

***1.3. ¿Qué ejemplos de experiencias de vincular la investigación y la práctica hay al nivel internacional?***

Actualmente el tema del uso de la investigación en la práctica y politica educativos se encuentra visiblemente en la agenda pública y podemos decir que hay una posición general a favor de los profesores que persiguen la práctica colaborativa informada por la evidencia. Algunos ejemplo a favor de esta posición nos muestran por ejemplo que la dirección de la política educativa en Inglaterra y otros lugares (incluidos, por ejemplo, Australia, los Países Bajos, Noruega, Ontario y los EE. UU.) se centra fuertemente en promover, ayudar y exigir a los docentes que participen mejor en la investigación (Whitty y Wisby, 2017). La misma tendencia la vemos en las iniciativas recientes de organizaciones, como Education Endowment Foundation (EEF), que en 2014 lanzó un fondo de 1,4 millones de libras esterlinas para mejorar el uso de la investigación en las escuelas (EEF 2014) y en 2016 lanzó la iniciativa Research Schools. Además, esta posición se puede asociar con el auge de iniciativas de abajo hacia arriba/dirigidas por docentes, como la red emergente de conferencias 'Teachmeets' e 'ResearchED' (Whitty y Wisby, 2017) diseñadas para ayudar a los docentes a conectarse de manera más efectiva con la investigación en educación. Un ejemplo destacado reciente de este tipo de iniciativas dirigidas por docentes fue el lanzamiento en 2017 del Chartered College of Teaching de Inglaterra: una organización dirigida por y para docentes con el fin de apoyar el uso de la práctica basada en la evidencia (Wisby y Whitty, 2017). Finalmente, esta posición también se refleja en un análisis de contenido reciente de los sitios web y documentos de política escolar de 100 Teaching Schools (Coldwell et al., 2017), que muestra cómo la mayoría afirma tanto estar promoviendo el uso de la investigación como tener mecanismos para garantizar el compromiso colaborativo de los docentes con la investigación educativa. En la misma dirección mencionamos algunas de las iniciativas recientes al nivel Catalán. Una de estas iniciativas es el programa “Qué funciona en educación: evidencias para la mejora educativa” (https://ivalua.cat/ca/projecte-tematic/educacio/que-funciona-en-educacio) un programa enfocado en ofrecer a la comunidad educativa evidencia científica basada en revisiones sistemáticas y evaluaciones de programas. Su objetivo es recopilar, resumir y compartir evidencia internacional sobre la efectividad de las políticas y prácticas educativas, incluidas recomendaciones para su implementación en el Sistema Educativo Catalán. Realizan una publicación semestral con dos revisiones sistemáticas sobre un tema específico y celebran seminarios abiertos relacionados con uno de los temas publicados.

***1.4. ¿Cómo podemos lograr una mayor vinculación entre la investigación y la práctica?***

Lograr el compromiso de los docentes con la investigación es un desafío multidimensional e incluye la corresponsabilidad tanto de los productores de la investigación como de los usuarios de la investigación y la colaboración multinivel entre todos los contextos involucrados.

A nivel individual, el uso de la investigación en la enseñanza requiere un cierto nivel de alfabetización investigativa de los docentes (Flores, 2018), para que los docentes interactúen sin problemas con los datos de investigación y los recursos informados de investigación y muestren actitudes positivas hacia la investigación, un nivel de motivación y entusiasmo (Ion & López, 2022).

Este objetivo pasa por la creación, tanto para investigadores como para docentes, de un entorno profesional respetuoso con sus culturas y tradiciones profesionales, pero también orientado hacia la comprensión de que la investigación es parte del cambio y el desarrollo social y del bien público. El logro de este objetivo también depende y requiere la corresponsabilidad en el desarrollo de un ecosistema de investigación seguro y saludable, donde todos los agentes se comprometan con el bien público y el desarrollo social. Esto va más allá de las modas políticas a corto plazo y promueve una comprensión de la investigación como una empresa formativa, comunicativa, epistémicamente rigurosa y éticamente sólida (Winch, Oancea y Orchard, 2015).

A nivel de los centros educativos, los estudios en el área de uso de la investigación reivindican claramente el papel de las estructuras y mecanismos organizacionales, destacando el papel de los líderes escolares comprometidos con la construcción de una cultura organizacional que empodere a los docentes, cultive la confianza entre ellos y en la investigación como fuente válida de innovaciones y desarrollos de todos los niveles (Brown, et al 2021), que los alientan a hacer experimentaciones y decisiones informadas. Tal objetivo pasa por determinarse a mejorar continuamente las propias prácticas docentes, emprender innovaciones bien fundamentadas, promover procesos de indagación colaborativa y reducir aquellos factores que limitan las capacidades de los docentes. Estudios recientes también fomentan el desarrollo de un liderazgo distribuido y transformador que valora el potencial individual de cada docente y estimula la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas docentes como pasos fundamentales para crear una cultura de confianza y desarrollo escolar (Brown & Zhang, Ahumada, et al, 2017). Dicho liderazgo valora el potencial personal de los docentes, fomentando la capacidad de agencia y la autonomía de los docentes para tomar decisiones adaptadas a las necesidades de los alumnos ya las realidades de clase.

Hay aún mucho camino por recorrer para conseguir que la investigación y la práctica se retroalimentan recíprocamente y contribuyen a la mejora educativa. En definitiva, se trata de conseguir un cambio y un (re)aprendizaje de las maneras de hacer que implica colocar la investigación y la práctica como parte de un mismo discurso, introduciendo la investigación como un instrumento tanto del sistema político como de la gobernanza y creando las condiciones para que la investigación cumpla una función social; es decir, impactar en el rol educativo y social.

**COMPROMISO CON LA INVESTIGACIÓN: CLAVE PARA EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO**

**Saida López-Crespo**

**Anna Díaz-Vicario**

**Cecilia Inés Suárez**

Universitat Autònoma de Barcelona-Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRiEDO)/España

***2.1. Introducción***

El uso de la investigación para fundamentar decisiones o desarrollar nuevas prácticas se considera un elemento clave para el aprendizaje profesional y organizativo. Utilizar evidencias fruto de la investigación se convierte en un enfoque deseable para mejorar las prácticas educativas, en el aula o a nivel institucional. Sin embargo, el compromiso con la investigación requiere de oportunidades individuales y colectivas para comprender la necesidad e importancia de desarrollar intervenciones basadas en la investigación, para revisar y reflexionar acerca de la propia práctica profesional, para acceder y utilizar la investigación como una fuente de conocimiento, etc. Estas oportunidades se dan en mayor o menor medida en las escuelas, pero pueden verse afectadas por la propia singularidad de la escuela.

Esta aportación focaliza en el compromiso con la investigación por parte del profesorado para mejorar su práctica profesional y la escuela en donde trabajan. Nos proponemos analizar el nivel de compromiso con la investigación de los docentes y explorar los aspectos organizativos vinculados a las prácticas y cultura de aprendizaje organizativo de las escuelas de España, identificando si se producen diferencias en las concepciones y percepciones en función de la titularidad y la etapa educativa en la que ejercen. Los datos que presentamos forman parte del proyecto de investigación ‘PBETools: Prácticas Educativas Basadas en la Evidencia: diseño y validación de estrategias para la mejora de los centros educativos’ (EDU2017-88711-R).

***2.2. Compromiso personal y organizacional con la investigación***

En los últimos años el enfoque de Prácticas Educativas Basadas en Evidencias (PBE) ha ido tomando fuerza tanto en el ámbito académico como en el escolar. En el ámbito escolar, el enfoque de PBE se vincula al desarrollo de prácticas profesionales innovadoras, fundamentadas en una variedad de fuentes de información y adaptadas a las necesidades reales del contexto educativo (Gairín et al., 2021).

El uso y la promoción de las PBE implica considerar que se requiere de una base científica sólida y del compromiso de todos los agentes educativos para su implementación (Coldwell et al., 2017).

Utilizar evidencias científicas en el ámbito escolar presenta beneficios, identificados por autores como Cain et al. (2019): (1) ayudan a los líderes a identificar áreas de mejora; (2) ayudan a los docentes a diseñar estrategias personalizadas para la enseñanza y el aprendizaje; (3) proporcionan ideas a los docentes sobre cómo mejorar aspectos de su práctica diaria al basarse en enfoques que la investigación ha demostrado que son efectivos; (4) ayudan a los docentes a ampliar, aclarar y profundizar sus propios conceptos, incluidos los conceptos que utilizan para comprender a los estudiantes, el currículo y la práctica docente; y (5) proporcionan a los docentes programas o pautas específicas que la investigación ha demostrado que son efectivas. El compromiso de docentes y líderes para utilizar la evidencia científica para tomar decisiones o desarrollar nuevas prácticas puede suponer un impacto positivo para la enseñanza y el aprendizaje (Brown e Ion, 2022; Malin et al., 2020).

El uso de evidencias de manera consolidada por parte de todos los docentes conlleva mejoras a nivel de la escuela. Sin embargo, el compromiso personal con la investigación puede no relacionarse directamente con el compromiso organizacional. Brown y Greany (2018) señalan tres actuaciones para promover las PBE a nivel institucional: (1) brindar a los docentes la oportunidad de participar en conversaciones de aprendizaje basadas en investigaciones en las que se comparten nuevas innovaciones y se cuestionan prácticas potencialmente ineficaces; (2) asegurar que los docentes sepan a quién acudir para acceder a la investigación; y (3) garantizar que la práctica docente informada por la investigación se considere un esfuerzo profesional respaldado y esperado.

Implementar el enfoque de PBE como estrategia de centro para fomentar la innovación supone apostar por culturas organizacionales que empoderen a los docentes para utilizar la investigación como una fuente de conocimiento, para compartir y reflexionar individual y colectivamente sobre las prácticas de enseñanza, etc. (Brown e Ion, 2022; Cain et al., 2019). Autores como Godfrey y Brown (2019) se han referido a un ecosistema para escuelas comprometidas con la investigación, esto es, el salto de tener a docentes y líderes comprometidos con la investigación, que fundamentan su práctica profesional en la investigación, a una escuela como organización de aprendizaje que diseña y utiliza la investigación para informar su toma de decisiones en todos los niveles.

El entorno organizacional es un elemento determinante para promover el compromiso organizacional con la investigación y el papel de los líderes escolares es fundamental para facilitar las condiciones óptimas que estimulen el compromiso de los docentes con la investigación a nivel organizacional (Ion, et al., 2021; López-Crespo y Suárez, 2021).

***2.3. Método***

*2.3.1. Muestra*

Mediante un procedimiento de muestreo casual, 240 de maestros de infantil y primaria de España respondieron al cuestionario. El 85% se identifica con el género femenino, el 12.9% con el masculino, el 0.4% se identifica con otro género y el 0.8% restante ha preferido no indicarlo. La media de edad de los participantes es de 42 años (*SD* = 10.69), con edades entre los 24 y los 63 años.

El 72.9% de los participantes trabaja en centros de titularidad pública y el 27.1% restante en centros de titularidad privada-concertada. Más de la mitad imparte docencia en primaria (60%), un 19.6% imparte docencia en infantil y un 20.4% en ambas etapas.

*2.3.2. Instrumento*

Para la recolección de datos se aplicó el Cuestionario sobre prácticas educativas basada en la evidencia. El cuestionario está basado en el Research Use Survey de Nelson et al. (2017), añadiendo cuestiones vinculadas al compromiso del profesorado con la investigación educativa. El cuestionario incluye un total de 81 ítems agrupados en 8 dimensiones a puntuar mediante escala Likert 4 puntos (donde, 1 = en total desacuerdo y 4 = muy de acuerdo). Para el presente análisis se han seleccionado los 16 ítems vinculados al uso de las evidencias de investigación, fomento de procesos de recolección e intercambio de conocimiento, desarrollo de una visión compartida centrada en el aprendizaje, creación y apoyo al aprendizaje continuo y cultura de indagación, exploración e innovación.

*2.3.3. Análisis de datos*

Se han desarrollado análisis descriptivos y para comprobar si existen diferencias significativas en las medias en función de la titularidad y la etapa se ha aplicado la T de Student y la prueba ANOVA, respectivamente.

***2.4. Resultados***

Los docentes consideran que ‘la información derivada de la investigación científica juega un papel muy importante para fundamentar las decisiones que se toman en sus centros’ (el 70% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación). Con todo, no llega al 50% los docentes que están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación ‘en mi escuela utilizamos la información de la investigación para estimular el debate cuando detectamos aspectos de mejora’ (el 47.5% está de acuerdo o muy de acuerdo), aunque el porcentaje sea algo superior al valorar el ítem ‘mi escuela apoya el uso de los resultados de investigación para mejorar la práctica educativa’ (el 54.7% está de acuerdo o muy de acuerdo).

Más allá de ser más o menos ‘consumidores’ de la investigación educativa, cerca de la mitad de los docentes señala que en sus escuelas llevan a cabo estudios e investigaciones periódicamente para profundizar en diferentes aspectos de la realidad educativa (44.8% está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación) y en un porcentaje algo superior (53.7%) se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación ‘llevamos a cabo estudios sobre los programas e innovaciones que implementamos’. Por todo lo anterior, el 54.7% de docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación ‘Mi escuela apoya el uso de los resultados de investigación para mejorar la práctica docente’.

Respecto a los ítems vinculados a la cultura y a los procedimientos de creación y apoyo al aprendizaje continuo, el 80.2% de los docentes opina que en su escuela ‘el aprendizaje profesional se entiende como parte del proceso de cambio y mejora de la práctica educativa’, aunque el nivel de acuerdo con las afirmaciones ‘todo el personal está implicado en procesos de aprendizaje continuo’ y ‘el profesorado está implicado en diversas formas de indagación y reflexión sobre su práctica educativa’ no alcanza el 70% (el 67.8% y el 64,6% están de acuerdo o muy de acuerdo, respectivamente). Con todo, el 76.3% de los docentes están de acuerdo en que en sus centros se trabaja para desarrollar una visión compartida y participativa centrada en el aprendizaje entre todos los miembros del Claustro. Esta visión se considera que ‘inspira y motiva el profesorado’ (68.2% de acuerdo o muy de acuerdo), es ‘fruto del trabajo de todo el profesorado’ (70.4% de acuerdo o muy de acuerdo) y ‘es construida con la participación del alumnado, las familias y la comunidad’ (59% de acuerdo o muy de acuerdo).

Si reparamos en los procesos de recolección, intercambio y generación de aprendizaje, el 67.8% de los docentes señala que en su centro todo el personal está implicado en procesos de aprendizaje continuo. En la Tabla 1 puede consultarse en qué medida en los centros se llevan a cabo prácticas que contribuyen al aprendizaje y al desarrollo profesional docente:

**Tabla 1.** Prácticas que contribuyen al aprendizaje y al desarrollo profesional docente.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *En mi escuela…* | M  (SD) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| Se presentan y se analizan ejemplos de buenas prácticas y malas prácticas | 2.52  (.970) | 17.2% | 31.2% | 34.4% | 17.2% |
| Se ponen a disposición del profesorado estructuras para que el personal pueda dialogar e intercambiar conocimiento | 2.76  (1.029) | 15.7% | 27.4% | 30.9% | 26.1% |
| El personal está implicado en identificar los objetivos y las prioridades de su propio aprendizaje profesional | 2.86  (.884) | 8.3% | 21.8% | 45.1% | 24.8% |
| El aprendizaje profesional se basa en la evaluación y el feedback entre los colegas | 2.90  (.934) | 8.4% | 23.8% | 37.4% | 30.4% |

Para todos los ítems, las diferencias en función de la titularidad de la escuela no son significativas, aunque los docentes que trabajan en centros de titularidad privada-concertada tienden a estar más de acuerdo con las afirmaciones presentadas. En el caso de la etapa, se observan diferencias estadísticamente significativas únicamente en dos variables vinculadas a las prácticas de apoyo al aprendizaje:

* ‘El personal está implicado en identificar los objetivos y las prioridades de su propio aprendizaje profesional’. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de infantil (*M* = 3.14) y primaria (*M* = 2.71) y entre el que ejerce únicamente en primaria (*M* = 2.71) respecto al que ejerce en ambas etapas (*M* = 3.09).
* Los docentes que ejercen en infantil y primaria (*M* = 3.20) respecto los que ejercen únicamente en primaria (*M* = 2.73) consideran en mayor medida que el aprendizaje profesional en sus escuelas se basa en la evaluación y el feedback entre los colegas.

***2.5. Conclusiones***

Como se ha evidenciado en esta aportación, el uso de la investigación es un elemento clave para el aprendizaje profesional y organizativo. Requiere, sin embargo, del desarrollo de un compromiso con la investigación por parte de los actores institucionales, así como una serie de condiciones organizativas que favorezca el uso de las evidencias de la investigación para la mejora de la práctica educativa. En este sentido, la implicación del profesorado en procesos de alfabetización en investigación emerge como elemento fundamental para un mayor compromiso organizacional con el enfoque de PBE, ya que permitirá fortalecer una visión compartida y participativa. Asimismo, este compromiso requiere de condiciones organizativas que acompañen la búsqueda, análisis e implementación de evidencias científicas centradas en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desarrollando así una cultura organizativa orientada a las PBE y fortaleciendo el aprendizaje de la propia escuela como organización.

**LA DIFUSIÓN DE EVIDENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN DEL PROYECTO EIPSI: UN ENTORNO DIGITAL COMPARTIDO, ENTRE LOS RETOS DE LA INFORMACIÓN 4.0 Y LA PROTECCIÓN DE DATOS**

**Francesca Burriel**

**Neus Lorenzo**

Inspecció d’Educació, Departament d’educació, Generalitat de Catalunya

**3.1. Justificación**

En medicina, para transferir la mejor investigación disponible a la práctica basada en evidencia, es necesario fusionar de forma combinada la experiencia y análisis de los investigadores, con las preferencias, valores, preocupaciones y expectativas de los usuarios. No se trata de una afirmación nueva ni gratuita. Es, ni más ni menos, lo que la mejor investigación científica basada en la evidencia ha estado haciendo la académia para incrementar el éxito de la investigación (University of Sydney, 2022). En analogía educativa, el proyecto EIPSI, *Evidence Informed Practice for School Inclusion* considera entre sus estrategias prioritarias la colaboración entre investigadores y profesionales educativos, para conseguir la mejor transferencia posible:

“The project involves a methodological strategy to maximize collaboration and co-design to reduce the transfer gap, such as a system of co-leading and mixing teams formed by research and schools’ teachers, inspectors and counsellors.” (EIPSI P2020)

Esta colaboración se enriquece con los enfoques interdisciplinarios y la valoración multisectorial que defiende buena parte de la academia en la práctica educativa basada en la evidencia (Georgiou et al., 2020; Kvernbekk, 2017; Rosenfield et al. 2009). Esta transferencia estratégica entre medicina y educación quiere conseguir en educación algunos de los beneficios que se han obtenido en medicina al aplicar la práctica basada en la evidencia (PBE). [Tabla 1]

**Tabla 1**.- Beneficios de la PBE. Adaptación de las autoras sobre la propuesta de la University of Sydney, (2022)

|  |
| --- |
| **Hipótesis de beneficios de la PBE en educación**  F. Burriel y N. Lorenzo, 2023 |
| Reducción en las variación de resultados educativos (mayor equidad entre centros) |
| Mejora de las prácticas de éxito (incremento de las mejores prácticas educativas) |
| Reducción de costes y recursos (Mayor eficiencia) |
| Mejora de la calidad de la enseñanza y la atención educativa |
| Incremento de la satisfacción del usuario (alumnado, familias, educadores, administración educativa…) |

La validación centrada en el meta-análisis de la literatura hallada en motores de búsquedas de metadatos (en SCOPUS de Elsevier, The Lens, Semantic Scholar, y otras bases de datos indexadas) viene avalada por su validez, confiabilidad y aplicabilidad a la práctica. En el proceso de valoración apuntado por la Universidad de Sydney (2022) destacan los indicadores formales (p.e. diseño y metodología), conceptuales (p.e. relevancia, legitimidad), y éticos (conflictos de intereses), pero no se mencionan los procesos relacionales durante la investigación, el bienestar de los participantes y la dignidad de los protagonistas. Se echa en falta algunas de las prioridades que han emergido recientemente después de la pandemia COVID-19, como el bienestar personal, la equidad, la seguridad digital, la inclusión o la privacidad, o la transparencia y protección de datos personales (UNESCO, 2020). Tampoco existen indicadores de cumplimiento de la normativa internacional y los reglamentos locales pasan igualmente desapercibidos, a pesar de su evidente impacto en la aplicabilidad de los resultados de cualquier investigación.

En esta ponencia se revisa uno de los productos intelectuales del proyecto EIPSI, *Intelectual Output 2 –* *Open Digital Platform, (ODP, IO2),* que parece especialmente opaca al usuario, para detectar si la aplicabilidad incluye el cumplimiento de la legislación vigente. Se trata de una de las herramientas destinadas a difundir actividades de centro, artículos temáticos de los investigadores, y prácticas educativas de referencia aportadas por los centros participantes, como ejemplos y evidencias de trabajo, reflexión y formación.

Las autoras plantean este estudio como una reflexión sobre la propia práctica, con una mirada crítica a su propia participación y una visión dialógica de investigación-acción (Fals Borda, 2022). Ellas han colaborado como editoras y difusoras en la plataforma ODP con la información de los centros escolares de Catalunya. Han tenido ocasión de conversar y reflexionar conjuntamente con los equipos directivos sobre la importancia de mantener los derechos digitales del profesorado y del alumnado y ajustar la gestión de la información a la legislación vigente en educación sobre la accesibilidad digital, la transparencia informativa, la privacidad, y la protección de datos. Los resultados y las conclusiones iniciales aconsejan una reflexión más profunda, y acción inmediata, con una evaluación más acorde a la legislación vigente en los distintos países participantes.

**3.2. Exploración**

***3.2.1. La Información 4.0 en la ODP de EIPSI***

La plataforma *Open Digital Platform (ODP)* es el producto intelectual del proyecto EIPSI destinado a la difusión de evidencias prácticas de los centros, y a la creación de un repositorio abierto de recursos útiles para la autoformación. Su formato de autoría múltiple y de información temática etiquetadas, en consonancia con los modelos de Knowledge Building de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (Tan, et al., 2021), permite identificarla como una herramienta versátil, donde investigadores y docentes pueden encontrar evidencias de trabajo, datos para la investigación, elementos para la reflexión y materiales para la formación. La información se introduce mediante permiso restringido y código de autorización individual, pero su uso y acceso es abierto, y el contenido está organizado con etiquetas de clasificación, útil para la búsqueda automatizada de materiales. Por todo ello, muestra muchas de las características de la llamada Información 4.0 (Gallon, 2018), comunicación propia de la llamada Industria 4.0 (Schwab, 2017).

La definición de la Industria 4.0 surgió inicialmente del gobierno alemán y especificaba cuatro elementos de diseño esenciales: interoperabilidad, transparencia de la información, asistencia técnica y decisiones descentralizadas (Hermann, et al. 2016). La característica más relevante en educación es la capacidad de las máquinas para comunicarse entre sí y con los humanos, y la automatización de algoritmos capaces de decidir por los humanos en una sociedad híbrida, en una especie de “ciber-simbiosis”. En este entorno, la Información 4.0 surge como un concepto de comunicación fluida y volátil en la pedagogía (Lorenzo y Gallon, 2019), para definir las características de una información ágil, de acceso directo, personalizada por etiquetes y perfiles, y que identifica un flujo de información:

•**Molecular,** sin documentos, solo “moléculas” de información fragmentada.  
•**Dinámica,** continuamente actualizado y recombinado con otras moléculas.  
•**Ofrecida,** en lugar de entregada directamente  
•**Ubicua**, en línea, buscable y recuperable con búsquedas de metadatos  
•**Perfilada** automáticamente  
• **Espontánea**: provocada por contextos detallados, efímeros y personales

  La plataforma ODP permite “likes” visibles e inmediatos que se pueden sumar a otros metadatos más habituales (documentos más vistos, tiempo de observación, geolocalización del IP de los usuarios de acceso, etc) y no se menciona ningún protocolo al respecto en la página del repositorio de documentación. Resultan especialmente opacos los datos del d*ispositivo de rastreo o geolocalización del usuario* que potencialmente pudieran estar incorporados al motor de búsqueda y al control de la satisfacción de la audiencia ([Meyer](https://www.allenandallen.com/es/christopher-allen-meyer.html/), 2021).

Por un lado, la versatilidad de la información pedagógica incorporada a la plataforma ODP, abierta a la ampliación continua en formatos diversos, así como la accesibilidad de los materiales según los intereses de los usuarios, representa un avance sobre los archivos de información lineal y jerarquizada, mucho más rígidos. Por otro lado, la falta de mensajes explícitos sobre la gestión automática de la información, o sobre los procesos de acceso a través de buscadores de etiquetas puede generar inquietudes respecto a la identificación de los usuarios, la privacidad del acceso y los eventuales usos inciertos de los datos obtenidos a partir de la huella digital de las búsquedas.

***3.2.2 El etiquetado en la construcción colectiva del conocimiento***

En la *Open Digital Platform (ODP)* del proyecto EIPSI no sería difícil estudiar una gran cantidad de información aportada de forma explícita o implícita, tanto por los técnicos autorizados a incorporar la información, como por la automatización del programa y la gestión de los datos empacados en las comunicaciones de Internet:

* Datos sobre la incorporación de los documentos a la plataforma: Identidad de los editores, país de origen, idioma, formatos más frecuentes (longitud, tiempo de lectura, tipología de texto)
* Datos sobre autoría, de difusión de datos, permisos de uso, control de veracidad.
* Datos sobre consultas. Consultas, etiquetas solicitadas, idiomas más requeridos, asociaciones de búsqueda múltiple, léxico asociado, expresiones, terminología más solicitada, y la información cruzada útil para la identificación de las “palabras clave” más atractivas o eficientes.
* Datos sobre los usos de los documentos, y su acceso por parte de la audiencia. La interacción usuario-máquina y los estilos de acceso por parte de los usuarios son cuestiones accesibles únicamente a los técnicos informáticos.

  Son absolutamente opacas a la audiencia y a los usuarios: el rastreo potencial de la identidad de los usuarios (*Internet Protocol addres*s, IP), la identificación de la localización desde la que se bajan los archivos, el tiempo de consulta de cada ficha informativa, la frecuencia de ampliación de materiales en la plataforma, los días que producen más visitas y otra información propia de las conductas digitales de los usuarios .

El control de la incorporación de documentos recae exclusivamente en la ética profesional de los técnicos autorizados a aportar la información a la plataforma. Mucha de la información sobre el acceso a un documento o actividad en concreto son datos potencialmente accesibles a los técnicos informáticos o promotores del proyecto EIPSI, pero invisibles para los autores y docentes que han implementado los proyectos en las escuelas. En la plataforma *ODP,* la agencia de los técnicos editores es casi total, sin que haya información suficientemente accesible y explícita para los usuarios, sobre privacidad, veracidad o protección de datos.

**3.3. Análisis normativo**

***3.2.1. La fundamentación legal***

Aunque el proyecto EIPSI incluye de forma evidente y planificada una gestión ética de la información y una decisión clara sobre la inclusión y el rigor por la equidad en la selección de los materiales, la audiencia no puede apreciar que exista información explícita sobre los documentos concretos subidos a la plataforma o el contenido de los mismos.

Los principios éticos del Proyecto EIPSI han sido rigurosos y explícitamente recogidos en las distintas reuniones internas de los diferentes países participantes. Pero tanto la audiencia que accede a la *ODP* cómo los docentes y los centros catalanes participantes en el repositorio pueden echar en falta las notas explícitas que las leyes y reglamentos europeos determinan para garantizar los derechos digitales de los usuarios y la protección de datos, que debería ser explícita para cualquier usuario externo la legislación europea y española:  [Tabla 2]

**Tabla 2.** Relación de la legislación básica de privacidad y protección de datos de Europa, España

|  |
| --- |
| **Normativa** |
| **UNIÓN EUROPEA:**  - Comunicación de la Comisión Europea «Un enfoque global de la protección de los datos personales en la Unión Europea», de 4 de noviembre de 2010  - REGLAMENTO (UE) 2016/679 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO, de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE. Reglamento general de protección de datos, (RGPD)  - DIRECTIVA (UE) 2016/680 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 27 de abril de 2016 relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales por parte de las autoridades competentes para fines de prevención, investigación, detección o enjuiciamiento de infracciones penales o de ejecución de sanciones penales, y a la libre circulación de dichos datos y por la que se deroga la Decisión Marco 2008/977/JAI del Consejo  - Directiva (UE) 2019/882 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2019 |
| **ESPANYA:**  - Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE-A-2018-16673 (LOPDGDD)  - Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de protección de datos personales tratados para fines de prevención, detección, investigación y enjuiciamiento de infracciones penales y de ejecución de sanciones penales |

El Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) es una norma directamente aplicable por los estados miembros, y no requiere transposición interna estatal ni otras normas internas. Al tratarse de una plataforma de uso educativo, la ODP proyecto EIPSI debe cumplir de forma explícita con la legislación y las recomendaciones de protección de datos y accesibilidad digital, y el derecho a emitir quejas por su incumplimiento (Art. 15-22 del RGPD):

*Derecho de acceso*

*Derecho de rectificación*

*Derecho de supresión*

*Derecho a la limitación del tratamiento*

*Derecho a la portabilidad de los datos*

*Derecho de oposición*

*Derecho a no ser objeto de decisiones individuales automatizadas*

Este último apartado es especialmente sensible en los entornos en los que existe un uso potencial de la trazabilidad de acceso y la satisfacción de los usuarios (“likes”, etc), como en el caso que nos ocupa. Consideraciones:

1-  Al final de la página web se ofrece un espacio de comunicación con los gestores de la plataforma, para el ejercicio de los derechos digitales en aplicación de la *Ley de Protección de datos personales y garantía de derechos digitales* (LOPDGDD).

2-  La plataforma no incorpora ningún enlace informativo al copyright ni a la gestión de metadatos, ni a un eventual descargo de responsabilidad sobre los usos y abusos de la información que ofrece el repositorio.

Para mejorar la plataforma *ODP* sería necesario añadir un enlace a tal efecto. Para el repositorio de buenas prácticas (plataforma *ODP)* se podría añadir, un enlace de ampliación informativa junto al buscador del principio de la herramienta, o al final de la página web, junto al formulario de comunicación que aparece al pie de página.

***3.3.2. Recomendaciones pedagógicas y organizativas***

El acceso a Internet se considera un derecho social de la UE, tal como se recoge en el artículo 20 de *Los 20 principios del Pilar Europeo de los Derechos Sociales* del Parlamento Europeo (2000, 2017, 2021). Las páginas web publicadas en un entorno de titularidad pública deben cumplir con los protocolos de inclusión y accesibilidad requeridos para los productos y servicios de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (UNCRPD, 2011),* ratificada en 2019*.* Pasa su aplicación en entornos de investigación y docencia, es igualmente útil la Ley Europea de Accesibilidad (EAA), y la *Directiva (UE) 2019/882 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2019*, sobre los requisitos de accesibilidad de los productos y servicios, un texto pertinente a efectos del espacio económico (EEE). Los técnicos y gestores la *ODP* deberían disponer de la información legal correspondiente y detectar las mejores prácticas de accesibilidad digital (vitar la inclusión de documentos textuales en formatos de imagen, facilitar un resumen ejecutivo de la información, más corto y simplificado, más inclusivo y de fácil acceso, incorporar traducción, utilizar tipologías de letra y colores de alta accesibilidad, informar adecuadamente de las opciones de adaptabilidad del sitio web, las limitaciones existentes y los procesos para cualquier reclamación, etc).

A nivel organizativo, el proyecto habría de incorporar un **Comité de garantías de derechos digitales**, con el objetivo de unificar criterios entre países y legislaciones, con funciones concretas ex-ante, durante y ex-post. El proyecto EIPSI cumple muchas de estas orientaciones en su página inicial y en la documentación interna de los investigadores. Falta transferir estas prácticas a la plataforma *ODP* y otros productos finales, con los detalles legales y concretos de la información utilizada:

* *Información del usuario*
* *Opcionalidad*
* *Acceso*
* *Privacidad*
* *Alcance*
* *Finalidad*
* *Limitaciones*
* *Responsabilidad*

La coordinación del proyecto y las organizaciones participantes tiene la responsabilidad de conocer, aplicar y gestionar el cumplimiento de las políticas de privacidad y protección de datos, así como de transferir la información y las prácticas informadas sobre este tema al resto de los usuarios y a la audiencia en general, de acuerdo con los demás miembros participantes.

Además, el *ODP* del proyecto EIPSI debe seguir el llamado *principio de exactitud,* quepide que los datos sean exactos y que se tomen las medidas adecuadas para garantizar que las que sean inexactas se actualicen o se borren sin dilación (*fake news*).

**3.4.Conclusiones**

La colaboración entre investigadores y profesionales de la educación en el proyecto EIPSI respeta de forma exquisita los principios académicos de investigación ética con implicación de los centros escolares en las actividades de investigación, lo que constituye una buena praxis (Rosenfield y Berninger, 2009). No obstante, cabe extremar las precauciones en la aplicación de la legislación educativa referente a la accesibilidad digital, privacidad y protección de datos, de forma explícita y transparente, en todos los procesos, productos, documentos del proyecto.

Las autoras han participado como editoras en la plataforma *ODP-*EIPSI*(O2),* creada con la finalidad de facilitar el intercambio y la difusión de evidencias de buena práctica. Para aplicar una mirada crítica sobre la propia investigación-acción han sido especialmente útiles las conversaciones con los equipos directivos de las escuelas catalanas que han proporcionado la información y han implementado el proyecto. La revisión ha puesto de manifiesto la necesidad de revisar más a fondo el encaje de las herramientas de difusión y uso educativo (la ODP), en consonancia con la legislación vigente en educación de cada uno de los países participantes.

A la luz de las posibles percepciones de los usuarios y las potenciales vulnerabilidades de la plataforma *ODP*, sería interesante crear una *Comisión de garantías de derechos digitales* que se ocupe de conciliar los temas de regulación normativa con los procesos científicos y los productos educativos elaborados durante la investigación, en estrecha colaboración con los expertos en legislación educativa de cada uno de los países participantes.

**LA COMPETENCIA DOCENCIA INFORMADA EN LA EVIDENCIA, CLAVE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

**Carme Sanjuan González.**

Dirección General de Innovación, Digitalización, Currículum y Lenguas. Departamento de Educación. Cataluña.

**Lourdes Llorens Flordelís.**

Dirección General de Innovación, Digitalización, Currículum y Lenguas. Departamento de Educación. Cataluña.

***4.1. Contextualización***

El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya es el organismo público de Cataluña encargado de la política educativa en el ámbito de la enseñanza no universitaria. La Dirección General de Innovación, Digitalización, Currículum y Lenguas tiene como propósito orientar las políticas educativas para mejorar la calidad docente: un profesorado comprometido y competente, motor de cambio para lograr el éxito del alumnado, reducir el abandono escolar y fortalecer la cohesión social.

Por este motivo, desde el curso 2020-21 el Servicio de Formación y Desarrollo Profesional del Personal colabora con el Centro de Investigación y estudio sobre el desarrollo Organizativo (CRiEDO) de la UAB, y concretamente en el proyecto EIPSI - *Evidence Informed Practice for School Inclusion*, Práctica informada en la evidencia para la inclusión escolar.

***4.2. Modelo de desarrollo profesional docente en Cataluña***

El desarrollo profesional de los docentes es un **factor clave** para avanzar en la mejora del sistema educativo. El objetivo prioritario del sistema educativo catalán es desarrollar una educación cada vez más competencial, con una capacidad de adaptación a los cambios constantes, que sitúe al alumnado como protagonista activo de su proceso de aprendizaje para una ciudadanía crítica en una sociedad democrática. En este sentido, se promueve un **modelo de profesorado** **competente y comprometido** con el **proyecto educativo del centro**, que ejerce un **liderazgo para el aprendizaje** y mejora del centro como organización que aprende.

La formación del docente y el desarrollo profesional son expresiones que, si bien pueden utilizarse por separado, encuentran su pleno sentido en el reconocimiento de su mutua interdependencia. Sin compromiso formativo no existe desarrollo profesional ni mejora educativa.

***4.3 . Marco de competencias profesionales docentes de Cataluña***

El Marco de las competencias profesionales docentes es el elemento de cohesión de un nuevo **modelo integral de la profesión docente**, en un continuo: formación inicial, iniciación a la docencia y formación permanente. Su finalidad debe ser **formadora, formativa y acreditativa**, y debe acompañar en el **desarrollo profesional** más allá de la valoración de la formación continuada superada. Debe ayudar a identificar necesidades del **profesorado**, de los **centros** y de la **administración** para informar las **políticas formativas**. Además, las competencias contribuyen a la profesionalización de la docencia.

Imagen 1. Modelo integral de la profesión docente

Diagram

Description automatically generated with medium confidence

A través de un trabajo transversal impulsado y coordinado por la Dirección General de Innovación, Digitalización, Currículum y Lenguas, se han llevado a cabo sesiones de contraste con las diferentes unidades del Departamento de Educación, y se ha contado con la colaboración de grupos de investigación de las universidades catalanas y expertos en diferentes àmbitos de la educación. Fruto de ese trabajo transversal se han definido y desarrollado **6 competencias profesionales docentes**, a la que **se suma la Competencia Digital Docente** (CDD) que està establecida en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) publicado en mayo de 2022 según Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación. Estas competencias dan respuesta a las distintas funciones de la profesión docente así como otras que requiere ser docente en el s.XXI, y que quedan recogidas en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020. Pretenden aportar un elemento de calidad a la profesión y por ende al sistema educativo.

De este modo, las competencias profesionales docentes del Marco són las siguientes:

1. **Diseño y evaluación** de la acción educativa en el marco del proyecto de centro
2. **Práctica educativa** para el aprendizaje en entornos y contextos diversos
3. **Docencia informada en la evidencia** para la mejora educativa
4. **Competencia digital docente** para vivir y convivir en un mundo digital
5. **Competencia comunicativa** en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales
6. **Competencia socioemocional** para contribuir al bienestar común
7. **Desarrollo profesional** para una actuación comprometida con la educación

***4.4. Arquitectura del Marco de competencias profesionales docentes***

La estructura de cada una de las competencias sigue el siguiente esquema:

* **Nombre de la competencia**. Enunciado que incorpora el ‘para qué’ de la competencia.
* **Definición/Descripción**. Explicación de la competencia en sus distintas dimensiones.
* **Finalidad**. Redactado donde se detalla la finalidad de la competencia en su conjunto.
* **Dimensiones**. Aspectos que componen la competencia y la configuran. Este nivel de la estructura permite definir diferentes perfiles profesionales asociados a las competencias seleccionando las dimensiones más significativas de cada competencia; por ejemplo un/a docente mentor/a requiere unas dimensiones de diferentes competencias y en distintos niveles de progresión.
* **Criterios y etiquetas**. Por cada dimensión se han establecido una serie de criterios que, junto con una etiqueta identificativa, agrupan los indicadores de logro establecidos para cada nivel de progresión.
* **Indicadores de logro**, por nivel según la etapa. Están escritos en tercera persona del singular, formulación que permite identificar y constatar las evidencias. Están organizados en una rúbrica.
* **Recursos y ejemplos**. Aquí se recogen las especificidades y elementos contextuales de las líneas educativas vigentes.

Imagen 2. Arquitectura del Marco de Competencias Profesionales Docentes de Cataluña

Graphical user interface

Description automatically generated

***4.5. Etapas y niveles de progresión de las competencias***

En coherencia con el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) y en correspondencia con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), se han establecido tres etapas de progresión. La etapa básica (A) que corresponde a la categoría **Novel**, la etapa intermedia (B) que corresponde a la categoría **Consolidado** y la etapa avanzada (C) que corresponde a la categoría **Experimentado**. En cada etapa se definen dos niveles de progresión (1 y 2): A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

El Marco de competencias profesionales docentes de Catalunya está pensado sobre todo como guía y orientación para los docentes en el desarrollo de las competencias de la profesión docente. Por ello, se han definido los niveles de progresión finalistas, es decir, los que corresponden a niveles acreditativos finales de etapa (A2, B2 y C2). Los niveles de progresión A1, B1 y C1 se pueden definir por cada docente y/o centro educativo según contexto, necesidades y aspiraciones; y tienen un valor esencial para la evaluación formativa y formadora, así como para la implicación personal en el propio desarrollo profesional docente.

El crecimiento competencial de cada profesional es diferente, por ello cada docente se puede situar en una etapa y nivel diferentes dependiendo de la competencia y la dimensión, según sea su progresión y su perfil profesional.

Tabla 1. Etapas y niveles de progresión de las competencias

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Novel**  **Etapa básica** | **Consolidado**  **Etapa intermedia** | **Experimentado**  **Etapa avanzada** |
| **A1 Iniciación** | **B1 Profundización** | **C1 Innovación** |
| **A2 Aplicación** | **B2 Consolidación** | **C2 Transformación** |

***4.6. Competencia “Docencia informada en la evidencia para la mejora educativa”***

Uno de los elementos considerados para crear puentes entre la investigación educativa académica y la práctica educativa es el establecimiento de la competencia “Docencia informada en la evidencia para la mejora educativa”. Esta competencia configura al docente como un profesional reflexivo, e indagador, capaz de entender y aplicar la investigación publicada, y de promover procesos colaborativos de investigación-acción.

La competencia *Docencia informada en la evidencia* implica reconocer a los docentes como profesionales reflexivos alfabetizados en diferentes tipos de conocimiento derivado de la investigación (revisiones sistemáticas, investigaciones cualitativas y cuantitativas, y evaluaciones de prácticas de referencia) y capaces de utilizar este conocimiento científico de una manera integrada para la mejora de su práctica de aula y de centro.

La finalidad de la competencia supone el uso de la evidencia para propiciar una cultura docente capacitadora para tomar decisiones informadas a través de la combinación del conocimiento experiencial de los docentes junto con el conocimiento científico, con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado y el propio desarrollo profesional.

Esta competencia está conformada por cuatro dimensiones:

* *Alfabetización científica.* Capacidad de los docentes de saber cómo acceder a la información basada en la investigación, discernir sobre su calidad y analizar cómo utilizarla para la reflexión pedagógica enfocada a la mejora de los aprendizajes del alumnado.
* *Innovación para la mejora.* Actitud positiva hacia la investigación educativa como fuente válida de conocimiento científico, orientada a desarrollar y evaluar procesos educativos para la mejora pedagógica y con el fin de que impacten en los resultados educativos del alumnado.
* *Reflexión sobre la práctica.*Capacidad para llevar a cabo y promover procesos de indagación, individual y colaborativa, sobre la propia práctica y la práctica de los demás, generando conocimiento compartido que contribuye a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al desarrollo profesional docente.
* *Transferencia a la profesión docente.* Capacidad de entender y valorar la importancia de fundamentar la práctica docente en el conocimiento derivado de la investigación más reciente, aplicándolo en contextos de aula y de centro, así como en la propia profesión docente

***4.7. Propuestas de implementación y evaluación, para la contribución a la mejora del sistema educativo***

A modo de conclusión, destacamos 6 ideas fuerza:

1. Implementar y evaluar un programa de inducción a la docencia.
2. Mejorar las estrategias de desarrollo profesional docente.
3. Promover oportunidades de aprendizaje docente a lo largo de la vida en el marco de las competencias profesionales docentes.
4. Impulsar una cultura colaborativa entre universidad, centros educativos y Departamento de Educación.
5. Fomentar la transferencia de la investigación en los centros educativos.
6. Fomentar la implementación de las prácticas educativas informadas en la evidencia científica en los centros educativos.

**APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LOS DOCENTES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Julián Andrés Beltrán

Universitat Autònoma de Barcelona

***5.1. Introducción y marco teórico***

Aunque no nos vamos a detener en un análisis histórico del concepto de investigación, si vale la pena resaltar que fueron los filósofos griegos - en especial Aristóteles -, quienes empezaron a reflexionar sobre el fenómeno de la investigación. El *estagirita* construye, por ejemplo, la distinción entre ciencia y saberes prácticos, pero, sobre todo, ejecuta su propia estrategia de análisis a través de la observación de la naturaleza. Esta última actividad puede ser el inicio de lo que hoy concebimos por investigación en sentido estricto, pues da origen a la utilización de enfoques cualitativos, cuantitativos, esto es, análisis de datos y múltiples recursos aplicados a cualquier campo de las ciencias. Todo esto con el objetivo de entender el mundo tal como se nos aparece. La investigación es, desde esa óptica, la construcción de una idea de la realidad que se ampara en un ámbito del saber porque crea una perspectiva (Eisner, 1998). Así mismo, la investigación nos conduce al edificio de la ciencia y se comprende, globalmente, como conocimiento verificable (Bunge, 2013). En suma, podemos decir que la investigación es indudablemente una actividad, es decir, una suerte de práctica que combina tanto elementos teóricos como experimentales; por esa razón, se vale del uso de varios métodos de indagación y tiene como objetivo el examen, el análisis y el descubrimiento de evidencias sólidamente contrastadas sobre un objeto de estudio en particular.

El estudio que estamos realizando tiene que ver con el análisis de la puesta en práctica de la investigación, con su uso, desde el mundo de la educación y más exactamente con la posible concepción de la investigación del profesorado; se enmarca en lo que conocemos hoy como Investigación Educativa y Prácticas Basadas en Evidencias. La pregunta que surge inmediatamente es la siguiente: ¿qué entendemos por investigación educativa? *Grosso modo*, se puede decir que es un proceso sistemático que encuentra respaldo en la utilización de métodos científicos orientados a la educación. Elliot caracterizó la investigación educativa como investigación para la educación, esto es, que sirve a los fines de la educación o por lo menos, que está al alcance de los profesionales de la educación para su correcta aplicación en sus propias prácticas; no obstante, las discusiones y resultados de los estudios demuestran que sigue existiendo una brecha entre la investigación educativa y las prácticas. El problema radica en que dicha actividad es conocida, sobre todo, en el ámbito de la investigación educativa pura y dura, esto es, en la universidad como lugar privilegiado, por múltiples factores, para la realización de la investigación enfocada a la educación, pero que desconoce la realidad de la práctica docente escolar. Así, podemos decir que los investigadores educativos desconocen la realidad de las aulas (Murillo y Perines, 2017) y, agregamos, la concepción que los docentes tienen sobre la investigación. Nuestra pregunta central es: ¿Cuál es la concepción que tienen los docentes sobre la investigación? Pero empecemos haciendo un rodeo sobre la investigación educativa.

***5.2.1. La Investigación educativa***

¿Qué se entiende, en principio, por investigación en educación? La investigación en educación es una indagación, rigurosamente elaborada, sobre la educación misma; hace uso de diversos métodos o de instrumentos metodológicos que sirven de apoyo para la obtención de resultados. La investigación en educación abarca, además, los diferentes ámbitos de estudio como la pedagogía, la didáctica, la psicopedagogía, el currículo, la cultura organizacional, la administración educativa, etc. Así́ mismo, se considera investigación en educación todo aquello que es susceptible de ser realizado en el marco de un proyecto educativo institucional y cuenta con el apoyo de disciplinas como la historia, la filosofía, la psicología y la sociología, las cuales contribuyen a pensar qué es lo que hemos entendido o comprendido sobre este campo de estudios. En otras palabras, la investigación educativa examina los fines y objetivos de la educación, pero también permite seleccionar, construir, y reconstruir los contenidos, los métodos y medios; y, teóricamente, que las asignaturas contengan un plan de investigación dirigida a conocer y solucionar los problemas del aula y de la escuela.

Por otra parte, la investigación educativa es una investigación para la educación. Es decir, es una investigación que persigue un fin concreto: la mejora de la educación. A propósito de esta definición se dice que: “la investigación educacional se lleva a cabo con la intención explicita de mejorar la práctica o la política educativa por parte de quienes se dedican a ella” (Foreman-Peck y Winch, 2010, p. 32). Según esta tesis, cualquier proceso que desarrolla la investigación educacional tiene el propósito explícito de la mejora de la práctica. En otras palabras, podemos decir que la investigación educacional piensa el fenómeno de las prácticas en función de la mejora, pero también lo hace en función de la adecuación y la transformación de las políticas educativas que se construyen con base en las evidencias que arroja la investigación.

Así́ pues, los centros educativos - universidades y colegios - deben ser centros de investigación sobre la práctica; sumado a esto, los primeros que deben tener las herramientas teóricas y metodológicas de aplicación son los profesores. De ahí́ que podamos subrayar que las evidencias no llegan de una realidad distante a su práctica; las evidencias comienzan en el campo de acción de los docentes con los estudiantes. De alguna manera debemos comprender que la investigación es un ecosistema donde muchos aprenden a trabajar en equipo; Foreman y Winch lo expresan así́: “Los investigadores profesionales pueden trabajar juntos *(..)* como parte de un esfuerzo de grupo para examinar los problemas que se experimentan en todos los sitios” (2010, p. 10). La investigación educativa no puede ser un mero trabajo aislado, de especialistas.

La investigación es educativa en el grado en que puede y debe relacionarse con la práctica, y en el grado que se haga uso de las evidencias y mejore con ello la calidad de la educación y la toma de decisiones. En definitiva, la investigación educativa se concentra y está dirigida, metódicamente, a la mejora de los juicios y prácticas educativas. Dicha empresa es llevada a cabo por los profesionales en sus propias prácticas, luego la comprensión del fenómeno de la investigación pasa por reconocer y entender el valor de las prácticas educativas. Además, la investigación educativa implica una teorización de sentido común, es decir, un proceso de construcción y reconstrucción continua del significado de nuestros conceptos, pero desde la práctica. La investigación es una práctica en sí misma, sin embargo, debemos preguntarnos ¿por qué no impacta en los docentes?

***5.2.2. El escaso uso de la investigación por parte de los docentes***

Adentrarnos al mundo de la concepción de la investigación en los docentes también exige un rodeo por los motivos que explican el poco impacto de la investigación en la práctica docente. Hay razones y muchos estudios que explican este fenómeno desde los años 90 que hablan de la terrible reputación de la investigación educativa (Keastle, 1993). Y, al mismo tiempo, da la impresión de que “la investigación y la práctica educativa avanzan por caminos radicalmente distintos, antagónicos y, por qué no decirlo, casi irreconciliables” (Perines, 2018, p. 10). ¿Irreconciliables? No lo sabemos. Lo cierto es que hay un uso minoritario de la investigación educativa a través de la práctica docente. Examinamos algunas posibles causas:

En primer lugar, el lenguaje de la investigación educativa: este suele ser plano y demasiado técnico. Es un lenguaje que no logra cautivar al lector porque su finalidad es la comunicación de unos resultados que en ocasiones no son de fácil interpretación; el lenguaje debería ser claro, comprensible y realista; en segundo lugar, hay una razón poderosa por la cual los docentes no acceden a la investigación educativa con la regularidad deseada: el compromiso escolar. Es tanto el compromiso con la preparación de las clases, el desarrollo de estas, el cumplimiento de los requisitos administrativos y los deberes de convivencia con los estudiantes, que no hay tiempo para más. La rutina de un docente en primaria y secundaria es muy exigente, y, sinceramente, poco espacio le queda para la lectura y aplicación de la investigación que se elabora día a día desde la universidad; el ideal radicaría en que haya una política institucional que permita a los docentes investigar o por lo menos descifrar la investigación indispensable para su práctica; en tercer lugar, las políticas educativas no están diseñadas para el uso y la comprensión de la investigación en la práctica. Ellas están orientadas fundamentalmente a la cobertura o a los contenidos que los estudiantes deben aprender.

Por otra parte, los estudios destacan la escasa formación de los futuros docentes, de la cual se deriva sus percepciones sobre la investigación (Murillo y Perines, 2015). Esto es una realidad constatable. Las instituciones tienen una preocupación fundamental: formar profesionales. En un programa académico, por ejemplo, se aprende un gran volumen de aspectos teóricos combinados con elementos prácticos y se hace énfasis en algún interés institucional como el currículo, la evaluación, pero la investigación se realiza, básicamente, como requisito de graduación. Por lo tanto, en dichas instituciones la orientación y formación hacia la investigación educativa de rigor es muy escasa, pues “cada institución centra su trabajo en la capacitación de profesionales de acuerdo con las habilidades que han establecido como relevantes” (Perines, 2018, p. 12). En definitiva, el énfasis o la proyección profesional no se decanta estrictamente por la investigación y su aplicación en la práctica, sino por el interés o la necesidad de cada institución.

Ahora bien, para que exista una adecuada formación en investigación de los futuros docentes es necesario la combinación de elementos teóricos con los prácticos, es decir, que haya un equilibrio, pero también el interés o motivación personal por la investigación. Un docente en la actualidad sabe que no puede presentarse a un aula de clases para repetir lo que han dicho otros. Los conocimientos se renuevan gracias al uso de la evidencia, de la información objetiva, esto es, gracias a la investigación; de ahí que la innovación tiene como punto de partida el deseo de cada persona de mejorar cada día. Es claro que, *en principio*, la investigación es una empresa que empieza a gestionarse en el universo de cada persona, luego se extiende a la dinámica institucional u oficial. Por eso, las políticas institucionales deben articular, pensar y motivar el uso de la investigación.

***5.1.3 Experiencias sobre la investigación en el mundo de los profesores***

Acerca de la comprensión o concepción de la investigación de los profesores se ha escrito relativamente poco, sin embargo, hay material que da cuenta de la experiencia que supone ser investigador en el ámbito universitario. Gerlese S. Åkerlind analizando varios estudios fenomenográficos y realizando entrevistas con diversos académicos concluyó lo siguiente sobre el ser investigador en el mundo universitario: (1) debe “cumplir con los requisitos académicos, experimentando la investigación como un deber académico; (2) establecerse en el campo, y experimentar la investigación como un logro personal; (3) desarrollarse personalmente, entendiendo la investigación como un camino hacia la superación personal; y (4) permitir un cambio más amplio, ya que la investigación se percibe como un impulso, como un cambio que beneficia a una comunidad más amplia”. (2008, p. 24). Estas experiencias se pueden agrupar en categorías, que nos sirven para mejorar la comprensión del ser y del quehacer del docente frente a la investigación. No obstante, no hay nociones claras sobre la concepción de la investigación en los docentes, más allá de los constructos señalados que sirven como mediación para la comprensión de la investigación en los profesores. Akerlind (2008) reagrupa dichas ideas en estas categorías:

1. *Ser investigador como cumplir con los requisitos académicos*
2. *Ser investigador como establecerse en el campo*
3. *Ser investigador como desarrollarse personalmente*
4. *Ser investigador como facilitador de un cambio más amplio*

Según el significado de estas categorías, la investigación está unida ontológicamente a la actividad que realizan los sujetos y en este caso a los profesores, pero, prestemos atención, ella está mediada por condiciones externas e internas. Si tomamos la primera categoría, *ser investigador como cumplir con los requisitos académicos,* a todas luces podemos identificar que hay condiciones externas que determinan la identidad de los investigadores como, por ejemplo, el hecho de cumplir con un contrato laboral que exige un bloque de horas para la investigación y para la pertenencia al mundo académico; es decir, como condición *sine qua non* para establecerse en cualquiera campo de las ciencias como especialista certificado. La investigación es, en ese sentido, condición para alcanzar una meta específica desde el ámbito personal, pero también profesional, esto es, al interior de una institución. Se debe resaltar, entonces, que el ser investigador permite un desarrollo personal, de crecimiento humano y profesional. Esta categoría es más intrínseca porque hace referencia a la experiencia personal del investigador; a la mejora de la comprensión de un campo del saber y a su apertura al mundo de las publicaciones y del debate argumentado. Esto es lo que posibilita que el investigador se transforme en facilitador o como agente de transformación social; en otras palabras, se trata de comprender que la investigación y los investigadores están también al servicio de la sociedad. Además, se puede resaltar que hay una dimensión afectiva presente, como es natural, en el mundo de los investigadores, que configura en ellos diferentes percepciones sobre la investigación; hay variación en la experiencia que tienen los investigadores sobre la naturaleza de la investigación (Akerlind, 2008). Sin embargo, no hay claridad acerca de la naturaleza conceptual la investigación. Los docentes que no pertenecen al medio universitario perciben la investigación como algo que no va con ellos y tampoco la ven como una fuente para su desarrollo profesional. “Al preguntarles qué opinan de la investigación no saben específicamente a qué nos estamos refiriendo” (Murillo y Perines, 2017, p. 87)

Por lo tanto, cuando se ha reflexionado sobre la investigación y su impacto en la educación escolar, por lo general, se está pensando en su dimensión práctica, en la idea de proceso sistemático y en sus vínculos con la identidad personal de aquel que investiga.

* 1. ***Método***

Hemos optado por la revisión sistemática, esto es, un análisis de la literatura científica como estrategia académica. De acuerdo con los estándares presentados por PRISMA 2020[[1]](#footnote-1) (Page et al., 2021), se ha establecido los criterios de elegibilidad, así como las fuentes y la estrategia de búsqueda de la información: selección, proceso de recopilación y lista de datos; con ello se pretende responder a la (s) pregunta de investigación formulada en la *introducción* de este artículo. El proceso de esta revisión consta de la siguiente estructura.

**Fase 1**: La formulación de la pregunta de investigación. Se construyó a partir de tres ámbitos fundamentales: a) el significado de la investigación educativa, es decir, la identificación de palabras-clave desde la discusión que se origina en el enfoque denominado Prácticas Educativas Basadas en Evidencias, es decir, en la práctica docente informada por la investigación; b) la exploración que lleva a cabo la pedagogía aplicada en torno al fenómeno de la investigación; c) la definición de los documentos a investigar, fundamentalmente artículos científicos en inglés y en español acordes a la temática y al nivel de impacto de las revistas.

**Fase 2**: Criterios de elegibilidad y fuentes de información. Se incluyeron artículos publicados entre los años 2017 al 2022, así como posibles capítulos de libros. Concepción, representación, profesores, maestros, investigación, educación, investigación educacional y práctica informada en la evidencia, son los conceptos que se han seleccionado para nuestro interés. Los criterios de exclusión son aquellos que no aplican al ámbito de la concepción de la investigación en los docentes. Se excluyeron textos monográficos.

**Fase 3**: Se elaboró un protocolo de búsqueda y se filtró la información a través de las siguientes bases de datos: SCOPUS, SCIENCEDIRECT, SBSCO, ERIC. Se aplicaron los mismos conceptos de la fase dos, pero en su versión en inglés. Así quedaron los criterios de inclusión:

1. ((Percepción OR Concepción OR Conception OR understanding) AND (Docentes OR Teachers) AND (“Investigation educative” OR “Educational investigation” OR “Educational Research”)).
2. ((Perception OR understanding) AND Teachers AND (“Educational investigation” OR “Educational Research”) AND (Review of Research))
3. ((Percepción OR Concepción OR Perception OR understanding) AND (Docentes OR Teachers) AND (“Investigación educativa” OR “Educational investigation” OR “Educational Research” AND educacion OR education AND evidencia OR evidence))

Ecuación final: ((Conception of OR representation) AND Teachers OR Maestros AND (Research/Education OR “Educational Research” AND “Evidence Informed Practice”))

**Delimitadores:** Tiempo: 2018-2022; tipo: Artículos y capítulos de libros; ámbito: Educación. Idioma: inglés y español

**Figura 1**

Operadores booleanos: AND = REDUCE Y ESPECÍFICA; OR = AMPLIA; NOT = EXCLUYE.

**Fase 4**: Gestión y proceso para la selección de los artículos. Filtros usados con las bases de datos: acceso a la información: texto completo; rango de tiempo: artículos publicados desde el 2018 hasta el 2022; tipos de fuentes: publicaciones académicas, esto es, revistas científicas; materia: selección según la estructura de cada base de datos; idioma: inglés y español.

La búsqueda inicial, sin filtros, dio un resultado de 4.396 artículos. Posteriormente, se aplicaron los filtros correspondientes a los criterios elegidos de inclusión-exclusión y encontramos 1567 duplicados; se eligieron 2827 con el título y el resumen en pantalla, de los cuales se excluyeron 2712 por el tema, tipo de estudio e idioma. Hecha esta primera selección, se dejaron 115 artículos para su proyección en texto completo; se excluyeron 85 por calidad, relevancia e idioma. Al final, el total de artículos recuperados fue de 30. Estos fueron puestos a consideración de dos investigadores para su visto bueno. En el siguiente esquema se sintetiza el proceso:

**Figura 2**



**Fase 5**: La codificación y la síntesis de datos es una labor técnica y compleja. Nos apoyamos en el gestor bibliográfico de Zotero y en la lectura mecánica de artículo por artículo. A partir de ahí, hemos podido realizar un análisis por categorías de los artículos seleccionados en esta revisión.

* 1. ***Resultados***

Después de las lecturas y la codificación de los textos, hemos agrupado cuatro categorías que pueden flotar alrededor de la pregunta de investigación: ¿Cuál es la concepción de la investigación en los docentes?

La figura 3 contiene dichas categorías y los artículos que comentan alguna o varias de ellas.

**Figura 3**

|  |  |
| --- | --- |
| Categoría: “El uso de la investigación en la práctica docente”. | Malin et al. (2019) ; Ilhan, (2021); Baan et al. (2019); Basckin et al. (2021); Carroll y Klipfel (2019); Diery et al. (2021); Ion y López, (2022); Baildon y Ling Ong, (2022); Malone y Hogan, (2020). |
| Categoría: “La brecha entre investigación y práctica”. | Galindo-Domínguez et al. (2022); Watling et al. (2019); Hartmann y Decristan, (2018); Pérez-Cañado, (2020); Perines, (2018); Bueno et al. (2022); Fernández y Yara, (2019); Ion et al. (2021) |
| Categoría: “Percepción sobre el uso de la evidencia”. | Brown e Ion, (2022); Merk y Rosman, (2019); Baildon, (2022); Raiker, (2020); Dalgarno et al. (2020); Elhert et al. (2022); Jones et al. (2022); Mason et al. (2019). |
| Categoría: “formación en investigación”. | Nicholson y Lander, (2020); Brew y Saunders, (2020); Brown y Flood, (2018); Korsgaard, (2020); Nogués y Molina, (2018); Perines, (2020). |

***5.3.1. Análisis global de los resultados***

Encontramos, por tanto, 2 revisiones sistemáticas y 28 estudios que utilizan métodos cuantitativos o métodos mixtos. Una de las revisiones sistemáticas (Basckin et al, 2021) nos remite a examinar las creencias que tienen los maestros en el desarrollo de actividades escolares dirigidas a estudiantes con discapacidades, pues, precisamente, éstas obstaculizan el uso de las evidencias y el distanciamiento de la fundamentación teórica y práctica, que ofrece la investigación en la toma de decisiones y la mejora educativa; la otra revisión (Jones et al, 2022) plantea la conceptualización de la investigación traslacional en las escuelas. Esto significa que la investigación es un proceso en el cual los maestros desarrollan, críticamente, el uso de la investigación para apoyar sus prácticas docentes. La investigación traslacional es, en ese sentido, un enfoque sistemático que pretende convertir el conocimiento resultante de la investigación en aplicaciones prácticas.

La puesta en marcha del enfoque *Prácticas educativas basadas en evidencias* o si preferimos en investigación, ha sido una constante en el mundo anglosajón, pero que, poco a poco, se abre a los diferentes patrones culturales. Una de las claves de comprensión de este es la toma de decisiones (Davies, 1999; Biesta, 2007, 2010; Slavin, 2010; Brown et al. 2016; Brown et al. 2017; Malin et al. 2020; Gairín y Ion, 2021). En otras palabras, el uso de la investigación va de la mano con la toma de decisiones. Los estudios apuntan a confirmar la idea, según la cual, pocos hacen uso de la investigación en la vida práctica al interior de una institución educativa -a pesar de su practicidad- porque se concibe la investigación como una herramienta de naturaleza conceptual (Malin et al. 2019); sin embargo, la política educativa podría basarse en evidencias y no en prejuicios. La siguiente sugerencia de Malin se mueve en dicha línea: “como tal, la toma de decisiones educativas importantes, incluidas las solicitudes de financiación, debe, siempre que sea posible, basarse en argumentos lógicos basados en la investigación para que los recursos específicos mejoren la provisión educativa, incluida la forma en que tales mejoras mejorarán los resultados de los estudiantes” (2019, p. 14). Desde ese punto de vista, el uso de la evidencia en la práctica docente no se limita a un interés personal, sino que debe estar articulada, indudablemente, a la política institucional (Ion y lópez, 2022). La noción de investigación queda diluida, por lo tanto, en la preocupación de implementar las estrategias de uso.

El uso de la investigación en la práctica educativa nos señala, además, la importancia de conocer la naturaleza conceptual de la investigación, pero, al mismo tiempo, abre muchas posibilidades de orden práctico. En ese sentido, hay factores que influyen positivamente en las actitudes de los docentes hacia la comprensión de la investigación desde la acción. No en vano “la investigación existente en este campo ha enfatizado la importancia de la investigación-acción para comprender el nivel de comprensión y uso de la investigación educativa en los docentes” (Ilhan, 2021, p. 323); (Nogués y Molina, 2018). En otras palabras, para mejorar la actitud de los docentes hacia el uso y la comprensión de la investigación es necesario, también, la elaboración de estrategias para poner en práctica los resultados de las investigaciones en el campo educativo; de ahí que, afirma Ilhan, “la investigación centrada en el desarrollo de estrategias para mejorar las actitudes hacia la investigación educativa es crucial” (2021, p. 323). Los estudios nos señalan un gran interés en la participación en el trabajo basado en la investigación, pero especialmente en los graduados de programas de formación que tienen como principio la investigación educativa, pero también un creciente interés en aquellos que están orientados a la práctica, es decir, los maestros regulares. (Baal et al., 2019).

***5.3.2. Relación entre uso y concepción de la investigación***

La relación establecida entre uso de la investigación y concepción de esta se da generalmente por un sentido pragmático. Desde esa perspectiva, la conceptualización del trabajo basado en la investigación comprende tres formas diferentes: el primer tiene que ver con la utilización de la reflexión sistemática; el segundo, con la utilización de la investigación; y, la tercera, con llevar a cabo la investigación. (Baal, 2019, p. 75). Así, la comprensión de la investigación es comprendida a partir de su uso; la investigación como herramienta de trabajo. En esa misma línea, la práctica educativa informada por la investigación (Brown e Ion, 2022), define dicha práctica como el uso de la investigación académica por parte de docentes y líderes escolares. El fin es mejorar aspectos de la enseñanza y la toma de decisiones. Una vez más, la naturaleza conceptual de la investigación está articulada a su operatividad; así, la investigación tiene sentido en cuanto sirve a un fin, a la transformación de las prácticas y de las instituciones desde la toma de decisiones sustentadas por evidencias, y, no obstante, todos aspectos hacen parte del proceso sistemático que denominamos investigación gracias a la aplicación de uno o varios métodos científicos.

La brecha entre investigación y práctica ha llevado a creer que la investigación es un campo ajeno al de la práctica docente escolar; una actividad que se lleva a cabo desde la universidad o desde instituciones cualificadas para ese fin a través de publicaciones científicas insensibles frente al drama del docente. Por eso, la concepción queda relegada a un mero conflicto de comprensión y de interpretación entre quienes investigas y aquellos que deben aprender a aplicar los resultados de éstas. De ahí que se vuelve imperativo insistir en el hecho, claro y evidente, de resignificar las percepciones, positivas o negativas, a través de la necesidad de la formación permanente en investigación. La necesidad, en ese sentido, se transforma y juega a favor de la práctica y de los docentes; juega a favor de una aproximación realista de la investigación.

* 1. ***Discusión***

El análisis de esta revisión de la literatura sobre la concepción de la investigación en los docentes nos permite confirmar que hay aproximaciones a la noción de investigación, que dependen de los enfoques, motivos o intereses de los estudios, pero no una definición precisa o varias definiciones que contengan a la investigación. Una de las razones que encontramos repetidamente es que, en el mundo de la educación, la misma investigación educativa es vista bajo sospecha por su tecnicismo, por su proceso sistemático riguroso. “Al contrario que en otras áreas del conocimiento en las cuales la investigación es sinónimo de progreso, en el ámbito educativo la investigación no se acaba de concebir como un pilar esencial que permite mejorar la práctica educativa” (Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., y Valero Esteban, J.M., 2022, p.174). Desde ese punto de vista, es más cómodo analizar las barreras o las brechas que existen entre la investigación educativa y la realidad de los docentes, o medir el impacto del uso de la investigación en determinados ambientes, así como la percepción que tienen estudiantes de posgrados o profesores universitarios expertos en investigación educativa gracias a sus resultados más nítidos, que descifrar qué es lo que los docentes conciben por investigación. La revisión nos permitirá abrir nuevas perspectivas de investigación basadas en las experiencias o narraciones de los mismos docentes sobre el fenómeno del investigar en educación.

No obstante, se ha de destacar los números estudios sobre el uso de las evidencias en la práctica educativa y el énfasis en la formación para la investigación educativa, puesto que ayudaría a que el porvenir de las prácticas educativas estuviese más ajustado a los criterios de la ciencia, alejándonos, poco a poco, de las creencias infundadas. “En el futuro, la esperanza es que la investigación futura pueda y continúe analizando la relación entre los educadores, el uso de la evidencia y la toma de decisiones”. (Malin, 2019, p. 15). A esto hemos de agregar, que debemos concebir la investigación como una práctica o como una estrategia que tiene fuerte vínculos con los diversos modelos pedagógicos y métodos de indagación, que no es un asunto meramente positivista, sino que ésta sirve para el bien común (Brow y Ion, 2022). La investigación no es un instrumento aislado que se usa para ciertas capacitaciones auspiciadas por las directivas de las instituciones, es, más bien, el núcleo de toda la experiencia educativa, cuya gravedad consiste en la posibilidad del progreso humano y científico.

Finalmente, en este análisis, hemos utilizado la expresión *aproximación* porque se acerca de manera adecuada a la problemática expuesta de manera sencilla y contundente en los artículos: no hay una definición sobre la investigación. Hay aproximaciones de lo que podremos considerar como investigación a partir de los textos estudiados. Así las cosas, queda abierta la posibilidad de investigar acerca de las experiencias de los docentes alrededor de la investigación para comprender su conceptualización.

**REFERENCIAS**

Akerlind, G. (2008) An academic perspective on research and being a researcher: an integration of the literature, Studies in Higher Education, *33*(1), 17-31. 10.1080/03075070701794775.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *Australian Professional Standards for Teachers, Melbourne:* AITSL. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>.

Baan, J., Gaikhorst, L., van ‘t Noordende, J., & Volman, M. (2019). The involvement in inquiry-based working of teachers of research- intensive versus practically oriented teacher education programme. *Teaching and teacher education.* [doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.001).

Basckin, C., Strnadova, I., & Cumming, T. (2021). Teacher beliefs about evidence-based practice: A systematic review. *International Journal of Educational Research 106,* 1-15. [doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101727](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101727).

Biesta, (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57* (1), 1-22.

Biesta, (2010). Why “what works” Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education,* 491-503.

Brown, C. y Greany, T. (2018). The evidence-informed school system in England: where should school leaders be focusing their efforts? *Leadership and Policy in Schools, 17*(1), 115-137.

Brown, C., y Ion, G. (2022). Research informed educational practice: how to help educators engage with research for the common Good. *Revista de Educación*, *397*, 227-246.

Brown, C., Schildkamp, K. y Hubers, M. (2017) Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educ Res 59*(2), 154–172.

Cain, T. (2015). Teachers’ Engagement with Published Research: Addressing the Knowledge Problem, *Curriculum Journal,* 26 (3),488-509.

Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones G., y Riga, F. (2019). Bounded decision-making, teachers’ reflection, and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal, 45*(5), 1072–1087.

Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B., Stoll, L, Willis, B. & Burns, H. (2017) Evidence-informed teaching: an evaluation of progress in England. London: Department for Education.

Cordingley, P. (2013) The Contribution of Research to Teachers’ Professional Learning and Development, *Oxford Review of Education* 41 (2), 234–252.

CUREE. (2010). Report of Professional Practitioner Use of Research Review: Practitioner Engagement in and/or with Research.

Department for Education (2011). *Teachers’ Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodie*s. London: UK Government. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers__Standards.pdf>.

Dumont, H., D. Istance i F. Benavides (eds.) (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* , Educational Research and Innovation, Publishing OECD, Paris. [https://doi.org/10.1787 / 9789264086487-ca](https://doi.org/10.1787/9789264086487-en).

EIPSI (2020) EIPSI project EU. The Project. *Evidence-informed practice for inclusion*.  https://eipsi-project.eu/

EIPSI (2021) Intellectual Output 2 (IO2) – Open Digital Platform (ODP) for Evidence-informed practice for inclusion. *Evidence for teaching.*  https://evidenceforteaching.org/

Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Editorial Paidós.

Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://www.uco.es/cde/pdf/actualidad/2018/La_profesion_docente_en_Europa.pdf>.

Fals Borda, O. (2022) Por La Praxis: El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla. *Espacio Abierto,* vol. 31, núm. 1, 2022, Universidad de Zulia.

Foreman-Peck, L., & Winch, C. (2010). *Using Educational Research to Inform Practice.* Routledge.

Gairín, J. y Ion, G. (2021). Prácticas Educativas Basadas en Evidencias: reflexiones, estrategias y buenas prácticas. *Narcea,* 21-38.

Gairín, J., Ion, G. y Díaz-Vicario, A. (2021). La práctica educativa basada en evidencias: Una aproximación conceptual y operativa. En Gairín, J. & Ion, G. (Coords.), *Prácticas educativas basadas en evidencias* (pp. 21-38). Narcea.

Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., & Valero Esteban, J.M. (2022). Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers: an analisis of the difficulties and proposals. *Educación XX1*, *25*(2), 173-200. [doi.org/10.5944/educxx1.29877](https://doi.org/10.5944/educxx1.29877).

Gallon, R. (2018) Information 4.0 with Ray Gallon. *STC Ontario Society for Technical Communication*

Georgiou, D., Mok, S. Y., Fischer, F., Vermunt, J. D., Seidel, T. (2020). Evidence-Based Practice in Teacher Education: The Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs and Practical Knowledge.  *Frontiers in Education,* VOL. 5, 2020

Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (2), 301-321.

Godfrey, D. y Brown, C. (2019). *An ecosystem for research-engaged schools. Reforming Education Through Research*. Routledge.

Hermann, M., Pentek, T., & Otto, B. (2016). Design principles for Industrie 4.0 Scenarios, *Proceedings of the 2016 49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS),* 3928–3937. doi: https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.488

Ilhan, N. (2021). The Effect of Research Evidence-based Teaching Practices in Science Classrooms on Student Teachers' Attitudes towards Educational Research, *4*(4), 316-326. *Indonesian Society for Science educator.* doi: 10.17509/jsl. v4i4.32025.

Ion, G. (2014). *Teachers as research promoters.* [Schratz, M., Pecek, M & Iucu, R. (eds)The changing role of teachers]. p.196-218. Ars Docendi. Bucharest.

Ion, G., & López, E. (2022): Teachers’ perception of the characteristics of an evidence-informed school: initiative, supportive culture, and shared reflection, *School Effectiveness and School Improvement*. doi: 10.1080/09243453.2022.2093921.

Ion, G., Díaz-Vicario, A. y Suárez, C.I. (2021). Evidence-Informed Educational Practice in Catalan Education: From Public Agenda to Teachers’ Practice. *CEPS Journal, 11*(2), 37-57.

Ion, G., Marin, E., & Proteasa, C. (2018). How does the context of research influence the use of educational research in policy-making and practice? Educational Research for Policy and Practice, 1-21. doi.org/10.1007/ s10671-018-9236-4

Jones, S-L., Hall, T., Procter, R., Connolly, C., & Fazlagic. (2022). Conceptualising translational research in schools: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*. *114* (1-13). doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101998.

Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Re- searcher*, *22*(1), 23-3.

Kvernbekk, T. (2017) Evidence-Based Educational Practice.  Published online: 19 December 2017. DOI: 9780190264093.013.187

López-Crespo, S. y Suárez, C.I. (2021). Liderazgo de los equipos directivos para la promoción de las prácticas basadas en evidencias. En Ortiz, L., Torres, J.A., Carrión, J.A., Fernández, S., Peña, M.A. & Pérez, E. (Coords.), *Organización educativa para todas las personas* (pp. 129). Wolters Kluwer.

Lorenzo, Neus, y Gallon, Ray (2019). Smart pedagogy for technology enhanced learning. En Daniela, L. (ed) (2019). *Didactics of smart pedagogy*. Springer.

Malin, J., Chris Brown, & Andrew Saultz. (2019). What We Want, Why We Want It: K–12 Educators’ Evidence Use to Support their Grant Proposals. *International Journal of Education Policy & Leadership 15*(3). URL. doi: 10.22230/ijepl.2019v15n3a837.

Malin, J.R., Brown, C., Ion, G., van Ackeren, I., Bremm, N., Luzmore, R., Flood, J. y Rind, G.M. (2020). World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in Education: what can be learnt from Spain, England, the Unites States, and Germany? *Humanities & Social Sciences Communications, 7*(99), 1-14.

[Meyer](https://www.allenandallen.com/es/christopher-allen-meyer.html/), C. (2021), *Dispositivos de rastreo GPS y el derecho a no realizar búsquedas irrazonables*. Allen Allen & Allen Allen, [Mechanicsville](https://www.allenandallen.com/es/mechanicsville-office.html/).

Mincu, M. (2014). Inquiry paper 6: teacher quality and school improvement ? what is the role of research? In The British Educational Research Association/The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (Ed.). The role of research In teacher education: Reviewing the evidence, available at https://[www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf](http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf), accessed 24 March 2021.

Murillo, F. J. (2011). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE),* 4-12.

Murillo, F.J. y Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. Revista Complutense de Educación, 28 (1), 81-99. doi.org/10.5209/rev\_RCED.2017.v28.n1.48800

Nelson, J., Mehta, P., Sharples, J. y Davey, C. (2017). *Measuring Teachers’ Research Engagement: findings from a pilot study* (EEF, London).

OECD (2015) Education at a Glance 2015 OECD Indicators. Paris: OECD

OECD (2019) *FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030: OECD LEARNING COMPASS 2030.* <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf>.

OECD (2020) *Skills Summit 2020 Skills strategies for a world in recovery*. <https://skills-summit-slovenia.sta.si/pdf/Background_Paper.pdf>.

OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum,* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.

OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum,* OECD Publishing, Paris, Recuperat de <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.

OECD (2021). *Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap?.* <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/20922f0d-en.pdf?expires=1620112066&id=id&accname=guest&checksum=96EC91C52B97D5673A1044F9D2AB00FD>D.

Parlamento Europeo (2000). Carta de los derechos fundamentales de la unión europea (2000/C 364/01). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 18.12.2000.

Parlamento Europeo (2017) *Pilar Europeo de los Derechos Sociales*. Parlamento Europeo, Comisión Europea y Consejo Europeo.

Parlamento Europeo (2021) *Los 20 principios del Pilar Europeo de los Derechos Sociales*. Parlamento Europeo, Comisión Europea y Consejo Europeo.

Rosenfield, S., & Berninger, V. (Eds.). (2009). *Implementing evidence-based academic interventions in school settings*. Oxford: OUP. DOI: 9780195325355.001.0001

Schwab, K. (2017). The fourth industrial revolution. New York: Crown Business.

Slavin, R. (2010). Evidence-Based Reform in Education. Revista iberoamericana de educación, *(54)* 31-40.

Tan, S. C., Chan, C., Bielaczyc, K., Ma, L., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). Knowledge building: aligning education with needs for knowledge creation in the digital age. Educational Technology Research and Development, 69(4), 2243-2266.

UNESCO (2021), *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=en>.

UNESCO, 2020 Inclusión y Educación. Todos sin excepción. *Global Education Monitoring Report, 2020 GEM*. (Full Report). <https://gem-report-2020.unesco.org/> [Versión en castellano: *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, GEM 202*0

University of Sydney (2022)  Evidence-Based Practice: Home. Dec 13, 2022 1:42 PM URL. *Evidence-Based Practice Library*, at University of Sydney’s Web.

Walker, J., Nelson, J., Bradshaw, S. and Brown, C. (2018) *Researching Teachers’ engagement with Research and EEF Resources*. London: Education Endowment Foundation.

Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers’ professional learning: Philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216.

Wisby, E. & Whitty, G. (2017) *Is evidence-informed practice any more feasible than evidence-informed policy*, presented at the British Educational Research Association annual conference, Sussex, 5 -7 September, 2017.

1. PRISMA (Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses statement) es un instrumento de trabajo académico para justificar la transparencia de la investigación en el ámbito de la salud, pero con apertura al mundo de las Ciencias Sociales. Se examina el porqué se realiza una investigación, el cómo se realiza y cuáles son sus hallazgos; cuenta con una lista de comprobación y una exposición de métodos de apoyo para la identificación y evaluación de estudios. [↑](#footnote-ref-1)