

Práctica educativa informada por la investigación: cómo ayudar a los educadores a comprometerse con la investigación para el bien común¹

Research informed educational practice: how to help educators engage with research for the common good

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-546>

Chris Brown

<https://orcid.org/0000-0002-9759-9624>

Durham University

Georgeta Ion

<https://orcid.org/0000-0001-9915-0698>

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Este estudio examina la Práctica Educativa Informada por la Investigación (PEII) y cómo la PEII puede convertirse en una parte integral del funcionamiento de los sistemas educativos. Para los propósitos de este estudio, definimos PEII como el uso de la investigación académica por parte de docentes y líderes educativos con el fin de mejorar aspectos de su enseñanza, toma de decisiones, liderazgo o aprendizaje profesional. En primer lugar, la PEII se considera dentro del contexto más amplio de “investigación para el bien común”. En segundo lugar,

¹ Este trabajo deriva de los proyectos “Prácticas educativas basadas en evidencias: diseño y validación de estrategias para la mejora de los centros educativos “[PBE_TOOLS] (Ministerio de Economía y Competitividad, Ref.: EDU2017-88711-R, IPs Joaquín Gairín y Georgeta Ion) y “Evidence informed practice for school inclusion” (Ref: 2020-1-ES01-KA201-082328, IP Georgeta Ion)
Los autores del artículo agradecen a la profesora Saida López por el soporte ofrecido en la traducción al español de la versión original en inglés del presente artículo.

el estudio analiza cómo, a pesar de los beneficios e imperativos asociados con la PEII, todavía existe una brecha entre la investigación y la práctica educativas. Teniendo en cuenta las barreras existentes para la PEII, el artículo concluye con una discusión de los tipos de iniciativas “universales” que pueden fomentar la PEII, independientemente de los factores contextuales que operan a nivel del sistema. En resumen, argumentamos que la PEII puede materializarse en relación con: 1) Desarrollar la capacidad del maestro en el área de la alfabetización en investigación (incluso dentro de la formación inicial de maestros y la actividad de desarrollo profesional); 2) promoción de arriba hacia abajo del uso de la investigación que garantizan que la actividad de la PEII se lleve a cabo dentro de un entorno más amplio de apoyo mutuo y que surja una cultura de PEII en todos los actores clave del sistema; y 3) Estrategias y políticas de arriba hacia abajo que posicionan a los líderes escolares como responsables de implementar enfoques colaborativos y centrados en la investigación para la PEII dentro de su escuela. Por último, también sugerimos que estos tres factores deben reforzarse con el apoyo constante de actores a nivel macro y meso, incluidos aspectos vinculados a la gobernanza y la evaluación. En otras palabras, PEII no está afectada por iniciativas nuevas o en tensión y está reflejada en las estructuras claves del funcionamiento del centro.

Palabras clave: práctica Educativa Informada por la Investigación, formación del profesorado, política educativa, bien común.

Abstract

This paper examines research informed educational practice (RIEP) and how RIEP can become an integral part of how education systems operate. For the purposes of this paper, we define RIEP as the use of academic research by teachers and school leaders in order to improve aspects of their teaching, decision-making, leadership or ongoing professional learning. First RIEP is considered within the broader context of ‘research for the common good’. The paper then discusses how, despite the benefits and imperatives associated with RIEP, there is still a gap between educational research and educational practice. Considering the extant barriers to RIEP, the paper then concludes with a discussion of the types of ‘universal’ initiatives that can foster RIEP, regardless of the contextual factors operating at the system-level. In short, we argue that RIEP can materialise subject to: 1) effective capacity building to enhance teachers’ research literacy (including within initial teacher education and continuing professional development activity); 2) Top-down initiatives that promote RIEP-centred collaboration between practitioners and practitioners, and practitioners and research/researchers that enable teachers to become partners in the research production process and ensure universities are engaged in practice focused research production and 3) the expectation that school leaders are responsible

for implementing collaborative inquiry, focused approaches to RIEP, within their school. Finally, we also suggest these three factors need to be reinforced with consistent support from macro and meso level actors. Consistent support from macro and meso level actors (such as district leaders) in relation to each of the three aspects detailed above, including in terms of governance and accountability. In other words, RIEP is not derailed by new and conflicting initiatives, and is reflected in key structures affecting how schools operate.

Key words: Research informed educational practice, teacher education, education policy, common good.

Introducción

Este artículo explora la Práctica Educativa Informada por la Investigación (PEII) y lo que se requiere para que la PEII se convierta en una parte integral de cómo funcionan los sistemas educativos. La PEII se considera, en primer lugar, dentro de un marco más amplio de cómo se supone que operan las sociedades ideales: en otras palabras, a través de la lente utópica de la “investigación para el bien común”. El artículo analiza, en segundo lugar, cómo, a pesar de los beneficios asociados con la PEII y el imperativo moral de que los educadores deben comprometerse con la evidencia derivada de la investigación, todavía existe una brecha entre los dos mundos de la investigación y la práctica educativas. Seguidamente, el análisis considera las barreras existentes a la PEII, antes de concluir con una discusión de los tipos de iniciativas “universales” que pueden fomentar la PEII, independientemente de los factores contextuales a nivel macro que afectan el funcionamiento de los sistemas educativos. En resumen, argumentamos que la PEII puede materializarse en relación con: 1) desarrollo efectivo de capacidades para mejorar la competencia investigadora de los maestros; 2) promoción de arriba hacia abajo; 3) y la expectativa formal de que los líderes escolares sean responsables de implementar enfoques colaborativos centrados en la investigación, tanto para la PEII como para la innovación educativa dentro de su escuela. Por último, sugerimos que estos factores necesitan ser reforzados por un apoyo consistente y estable de actores tanto a nivel macro como a nivel meso.

Uso de la investigación: el ideal utópico

En términos etimológicos, la palabra utopía en realidad significa “no lugar”. Sin embargo, si leemos la “u” inicial como una “eu” griega, el significado de la palabra se transforma en “lugar excelente”. Thomas More aprovechó esta ambigüedad para presentar un relato ficticio de un viaje a una isla recién descubierta, *Utopía*, que utilizó para establecer su visión de una sociedad “racional” (More, 2012). El propósito de la educación en Utopía es producir buenos ciudadanos. Con esto, More quiere decir que se deben inculcar “principios que beneficien la vida de la comunidad”. Dichos principios incluyen la libertad de expresión, así como la tolerancia de otras creencias. Por supuesto, la noción de utopía no es nueva: los pensadores han estado concibiendo sociedades ideales durante más de 2.500 años. Por ejemplo, las *Analectas de Confucio*, escritas por el filósofo chino Confucio (551-479 a.C.), proponen una sociedad armoniosa donde los gobernantes hacen cumplir la justicia y los súbditos pagan impuestos (Claeys, 2020). Del mismo modo, en el siglo I, los historiadores Plutarco y Tácito describieron sociedades en las que valores culturales más simples dieron lugar a una forma de vida conducente a la virtud y la decencia. Por ejemplo, en la *Vida de Licurgo*, Plutarco considera el origen de Esparta (de donde proviene la noción de vida espartana), mientras que la *Germania* de Tácito, trata sobre la vida contemporánea de las tribus de las afueras del Imperio Romano (Claeys, 2020; Eco, 2015). Otros ejemplos más recientes de tales sociedades incluyen la *Ciudad del Sol* de Campanella (1602); *Nueva Atlántida* de Bacon (1629) y *Oceania* de Harington (1656). *La tempestad* de Shakespeare contiene motivos similares; mientras que *Los viajes de Gulliver* (1726) también toma un camino muy trillado de la historia de un viajero, para representar las locuras y desventajas de nuestra propia comunidad en un espejo distorsionado.

Podemos aprender mucho sobre la noción de “investigación para el bien común” si nos centramos en estos textos. Por ejemplo, el filósofo musulmán Ibn Sina (980-1037) imaginó un mundo futuro basado en el intelecto liberado donde reinaba la racionalidad (informada por el conocimiento y la verdad) (Claeys, 2020). En una línea similar está la *República* de Platón: una sociedad en la que la verdad se busca y se valora activamente (Platón, 2007). Estas nociones proporcionan la base para *Nueva Atlántida* de Francis Bacon (Bacon, 2008). El centro de la narrativa

y del éxito de la sociedad descrita por Bacon es *La casa de Solomon*, un centro de investigación científica. En *La casa de Solomon* se da el máximo estímulo al método experimental, con el objetivo de establecer “el conocimiento de las causas y movimientos secretos de las cosas, la ampliación de los límites del imperio humano y la realización de todas las cosas posibles” (p.35). En principio, esto implica la experimentación para mejorar la calidad de los alimentos, los medicamentos, la fabricación y el estudio de la ciencia: con la naturaleza paternalista del gobierno de Bensalem, lo que significa que toda la investigación se realiza plenamente en el interés público (Claeys, 2020). Otras concepciones de la utopía dan importancia a diferentes ideales, incluido el papel de la comunidad y el comportamiento colectivo. Por ejemplo, en su tratado *The Politics*, Aristóteles (385-323 a. C.) explora cómo se debe ordenar la sociedad para asegurar mejor la felicidad de los individuos (Aristóteles, 1992). Si bien algunas de las ideas de Aristóteles con respecto a la tiranía y la esclavitud ahora están justamente relegadas, la importancia de la ciudadanía, la comunidad (la *polis*) y la capacidad de intercambiar ideas y bienes (que ocurrieron en el *ágora*) siguen siendo deseables en la actualidad.

En la era moderna, aunque no es un texto utópico *per se*, el trabajo del sociólogo alemán Jürgen Habermas también se adhiere muy bien a muchos de los principios anteriores. A Habermas le preocupaba principalmente cómo se puede facilitar la toma racional de decisiones en las sociedades democráticas modernas. Las ideas de Habermas dependen de su teoría de la “acción comunicativa”, acción orientada a la consecución de acuerdos, que, según Habermas, es el tipo fundamental de acción social. A su vez, la acción comunicativa depende de otra premisa: la noción de que la gente usa el discurso como un proceso cotidiano de afirmaciones validas. Estas dos premisas permiten a Habermas concebir la vida cívica como un conjunto de redes de relaciones que muestran dos características principales: en primer lugar, son cooperativas, esto se debe a que el éxito de cualquier interacción depende de la actividad interdependiente, tanto de narradores como de audiencias; en segundo lugar, que el discurso debe tener una dimensión racional: un narrador buscará dar razones de la validez de su acto comunicativo, sabiendo que su contraparte (la audiencia) puede aceptarlo o contrarrestarlo con un mejor argumento. Las premisas gemelas de Habermas de mutuo acuerdo y validez discursiva también le permiten establecer una visión que posiciona argumentos válidos y racionales como base para todas

las decisiones importantes. En otras palabras, en una sociedad basada en Habermas, los actos públicos de praxis están determinados en última instancia por lo que Habermas describe como la fuerza del mejor argumento, que representa una búsqueda cooperativa y basada en el conocimiento de la verdad (1999).

Práctica educativa informada por la investigación

En educación, podemos traducir estos ideales en la noción de Práctica Educativa Informada por la Investigación (PEII). Para los propósitos de este estudio, definimos PEII como el uso de la investigación académica por parte de docentes y líderes escolares con el fin de mejorar aspectos de su enseñanza, toma de decisiones, liderazgo o aprendizaje profesional continuo (Brown, 2020; Walker, 2017). Hay fuertes razones para fomentar esta concepción actual de la investigación para el bien común. Por ejemplo, una base de evidencia incipiente indica que, si los educadores se comprometen con la evidencia de la investigación para tomar o cambiar decisiones, emprender nuevas acciones o desarrollar nuevas prácticas, entonces esto puede tener un impacto positivo tanto para la enseñanza como para el aprendizaje (p. ej., Cain, 2015; Cordingley, 2013; Godfrey, 2016; Mincu, 2014; Rose et al., 2017). También hay una miríada de imperativos sociales y morales que, en conjunto, presentan el caso de que los educadores “deberían” comprometerse con la evidencia de la investigación si les es posible hacerlo. Este argumento está muy bien resumido por Anne Oakley, quien hace unos 20 años argumentó que: “aquellos que intervienen en la vida de otras personas [deberían] hacerlo con el mayor beneficio y el menor daño” (2000: 3). Oakley, por lo tanto, sostiene que existe un imperativo moral para que los profesionales solo tomen decisiones, o actúen, cuando estén armados con la mejor evidencia disponible. En otras palabras: “[todos] compartimos el interés de poder vivir nuestras vidas lo mejor que podamos, libres de intervenciones mal informadas y con el mejor conocimiento que podamos reunir de lo que es probable que nos haga a todos más saludables, más productivos, más felices y capaces de contribuir al bien común” (2000: 323).

La ocurrencia de la PEII

No obstante, a pesar de este creciente cuerpo de evidencia y estos imperativos existentes, por no hablar de los esfuerzos dedicados de una variedad de organizaciones, movimientos y académicos para fomentar prácticas informadas por la investigación, la PEII- como una forma de “trabajo como siempre”- aún tiene que afianzarse en la gran mayoría de las escuelas, incluidas las de España o Inglaterra (los países de los autores de este artículo) o más ampliamente (Biesta et al., 2019; Graves y Moore 2017; Wisby y Whitty, 2017). Se pueden encontrar ejemplos de esta “brecha de investigación-práctica” en los hallazgos de un estudio de métodos mixtos realizado por Coldwell et al., (2017) para examinar el progreso de Inglaterra hacia un sistema escolar basado en la investigación y la evidencia. El análisis de Coldwell et al. (2017: 7) sugiere que los educadores, en general, no se sentían seguros al utilizar la evidencia de la investigación y que había “evidencia limitada de este estudio de los docentes que usaban directamente los resultados de la investigación para cambiar su práctica”. Trabajos posteriores, como la encuesta reciente de 1.670 profesores en Inglaterra realizada por la National Foundation for Educational Research, también presentan un panorama similar. Aquí se encontró que la investigación académica tenía solo una influencia “pequeña a moderada” en la toma de decisiones de los maestros. En cambio, los profesores eran mucho más propensos a extraer ideas y apoyo de sus *propias experiencias* (el 60 por ciento de los encuestados identificaron “ideas generadas por mí o mi escuela”), o las *experiencias de otros profesores/escuelas* (el 42 por ciento de los encuestados identificaron “ideas de otras escuelas”) al decidir sobre enfoques para mejorar los resultados de los estudiantes. Además, el *desarrollo profesional continuo (DPC) no basado en la investigación* también se citó como una influencia importante (54 por ciento de los encuestados). Estos se comparan con las cifras mucho más bajas del 13 por ciento y el siete por ciento para “fuentes basadas en [el] trabajo de organizaciones de investigación” y “asesoramiento/orientación de una universidad u organización de investigación”, respectivamente (Walker et al., 2019). Una imagen similar surge cuando exploramos el contexto español. Por ejemplo, en un estudio reciente realizado con profesores de Madrid y Cataluña, el 68,1% de los profesores y el 77,3% de los directores de centros declararon que utilizar la investigación en la práctica educativa

es algo relevante e importante (Ion y Gairín, 2019). Sin embargo, cuando se trataba de participar realmente en la innovación y el desarrollo pedagógico, los profesores reconocieron el uso limitado de la evidencia científica: prefirieron, en cambio, confiar en el conocimiento derivado de su experiencia profesional o en la de los compañeros (Ion et al., 2019).

Barreras para la PEII

El uso de la evidencia de la investigación para facilitar la mejora educativa generalmente involucra a los educadores (ya sea colectivamente o individualmente): 1) acceder a la investigación académica; 2) ser capaz de comprender la investigación académica; 3) ser capaz de comprometerse críticamente con la evidencia de la investigación, entendiendo tanto sus fortalezas como sus debilidades, así como también cómo se pueden justificar sus garantías de verdad; 4) relacionar la evidencia de investigación con el conocimiento y la comprensión existentes; y, cuando sea relevante, 5) tomar o cambiar decisiones, embarcarse en nuevas acciones o desarrollar nuevas prácticas basadas en una combinación de hallazgos de investigación, conocimiento práctico y comprensión contextual.

Las razones que tradicionalmente se dan para la desconexión entre la investigación y la práctica se relacionan invariablemente con cada uno de estos cinco pasos. Por ejemplo, en términos de los pasos 1) y 2), se ha sugerido que los educadores a menudo pueden tener dificultades para hacerse con la investigación académica, que generalmente se encuentra detrás de los muros de pago (Goldacre, 2013). También puede ser difícil para los educadores involucrarse en la investigación académica, debido a la naturaleza esotérica del lenguaje utilizado (Cain et al., 2019; Goldacre, 2013; Hargreaves, 1996). Con respecto al paso 3) (compromiso crítico con la investigación), los profesores indican que a menudo no se sienten preparados para utilizar la información de la investigación o incluso para realizar procesos de indagación sobre su práctica (Ion y Lopez, en prensa). En particular, los profesores expresan inquietudes con respecto a su competencia en investigación y sus propias habilidades para utilizar y producir investigación (Olmos y Pattier, 2021). El paso 4), mientras tanto (relacionar la evidencia de la investigación con el conocimiento y la comprensión existentes), puede ser problemático si la investigación

académica es demasiado independiente del contexto o cuando informa sobre contextos muy específicos y ambas situaciones implican que los educadores pueden tener dificultades para saber cuál es la mejor manera de aplicar los hallazgos a su entorno (Biesta, 2007; Cain et al., 2019; Wrigley, 2018).

Finalmente, el paso 5) a menudo se ve obstaculizado como resultado de preocupaciones tanto prácticas como metodológicas. Comenzando con lo primero, y una razón frecuentemente citada para la brecha entre la investigación y la práctica es que los maestros y los líderes escolares no siempre tienen suficiente tiempo para participar en la investigación (Brown, 2020; Brown y Flood, 2019; Brown y Greany, 2021; Galdin-O'Shea, 2015). Sin embargo, la falta de tiempo es el resultado de que los líderes escolares priorizan otras actividades por encima de la PEII. Es revelador, por lo tanto, considerar estudios realizados en la tradición de la teoría institucional, que indican que, cuando buscan resolver problemas, los educadores a menudo privilegian la legitimidad: es decir, actuar de acuerdo con las expectativas públicas de lo que es apropiado, sobre la efectividad (Mintrop y Zumpe, 2019). Por ejemplo, en sistemas de alta autonomía/alta responsabilidad, como Inglaterra, es más probable que los educadores se centren más en los requisitos a corto plazo de responsabilidad y rendimiento; y no en procesos relacionados con la PEII, que tienden a requerir una escala de tiempo a más largo plazo (Cain et al., 2019; Mintrop y Zumpe, 2019). Alternativamente, en sistemas donde hay una alta regulación, como España, la PEII no se producirá sin la presencia de políticas gubernamentales, iniciativas o materiales curriculares que promuevan explícitamente el uso de la investigación por parte de los maestros. Las cuestiones metodológicas relacionadas con el paso 5), mientras tanto, se centran en críticas a la calidad de la investigación educativa, así como en la sugerencia de que no se debe confiar en que proporcione una base firme para el desarrollo de la práctica (Biesta, 2007; Goldacre, 2013; Hammersley, 1997; Hargreaves, 1996; Wisby y Whitty, 2017).

Y luego, por supuesto, tenemos que considerar la motivación de los maestros para querer comprometerse con la investigación (Malin, Brown, Ion et al., 2020). La motivación puede tener una variedad de aspectos. Por ejemplo, estudios recientes sugieren que los profesores españoles tienden a ver la investigación académica como desconectada de la práctica educativa y epistemológicamente opuesta a sus necesidades. En otras

palabras, los hallazgos indican que los docentes no ven la investigación como una fuente viable de conocimiento: se la percibe como demasiado abstracta, demasiado alejada de su práctica docente e inútil para sus necesidades diarias (Murillo y Perines, 2017; Murillo, 2006). Desde una perspectiva psicológica (por ejemplo, desde la perspectiva de las teorías del valor de la expectativa), esto sugeriría que tanto la expectativa de éxito (por ejemplo, la posibilidad percibida de beneficios positivos) como el valor subjetivo de participar en la investigación, a menudo pueden ser considerados por los profesores como baja: por lo tanto, puede haber una ausencia de comportamiento relacionado con la PEII. Además, la motivación también puede tener un aspecto emocional. Por ejemplo, el académico líder en diseño, Donald Norman (2013: 47) sostiene que “el sistema emocional es un poderoso sistema de procesamiento de información ... que determina si una situación es segura o amenazante, si algo que está sucediendo es bueno o malo, deseable o no.” En situaciones tensas y amenazantes, el sistema emocional activará la liberación de hormonas que predisponen al cerebro en preparación para la acción. En situaciones tranquilas y no amenazantes, el sistema emocional desencadena la liberación de hormonas que predisponen al cerebro hacia la exploración y la creatividad (Norman, 2013). Por lo tanto, un estado emocional positivo es ideal para el pensamiento reflexivo, mientras que un cerebro en un estado emocional negativo proporciona el enfoque: precisamente lo que se necesita para mantener la atención en una tarea y terminarla (Brown et al., 2021). Sin embargo, un exceso de cualquiera de ellos da como resultado una visión de túnel, donde las personas no pueden mirar más allá de un rango limitado de opciones (Norman, 2013). Esta perspectiva se vincula muy bien con las perspectivas educativas proporcionadas por Schildkamp y Datnow (2020), quienes argumentan que cuando se trata del uso de la investigación, la forma en que los profesionales ven el propósito de la PEII es vital: con los esfuerzos de la PEII enfocados en la responsabilidad siendo mucho menos fructíferos que aquellos enfocados en la mejora continua, o un enfoque explícito en la equidad y la ampliación de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, cuando los maestros tienen experiencias negativas con la PEII, como avergonzarse o sentirse culpables o sentir que se está desperdiciando su tiempo, es mucho menos probable que se involucren. Las experiencias positivas, por otro lado, (por ejemplo, trabajar con un equipo productivo que está profundizando en el

aprendizaje) probablemente alienten a los maestros a involucrarse más (Schildkamp y Datnow, 2020).

Intentando superar estas barreras

Al mismo tiempo, ha habido una serie de iniciativas nacionales y locales que han intentado abordar las brechas entre la investigación y la práctica educativa. Más recientemente, en Inglaterra, incluyen el establecimiento de la Education Endowment Foundation (EEF): un centro de “qué funciona” en educación, que proporciona resúmenes accesibles y de libre acceso a evidencias basadas en la investigación para el uso de los maestros. Además de esta inversión sustancial, en 2014 el EEF lanzó un fondo de 1.4 millones de libras esterlinas para proyectos destinados a mejorar el uso de la investigación en las escuelas. Esta iniciativa fue seguida en 2016 con el lanzamiento de la iniciativa Escuelas de Investigación de la EEF; escuelas encargadas de liderar el desarrollo de la PEII en su área local. También ha habido un aumento sustancial en las iniciativas de abajo hacia arriba dirigidas por maestros, como la red emergente de conferencias “Teachmeets” y “ResearchED” (Wisby y Whitty 2017), diseñadas para ayudar a los maestros a conectarse de manera más efectiva con la investigación educativa. Además, un ejemplo destacado de una iniciativa dirigida por maestros fue el lanzamiento en 2017 de Chartered College of Teaching de Inglaterra: una organización dirigida por y para maestros y cuya misión, en parte, es apoyar el uso de la PEII (Wisby y Whitty 2017). La PEII también se promueve y apoya cada vez más a nivel gubernamental. Por ejemplo, el Departamento de Educación de Inglaterra aseguró la inclusión de referencias a la PEII dentro de sus estándares para líderes escolares y en el marco piloto inducción a la profesión docente. Finalmente, el Marco de Excelencia en la Investigación periódico (el “REF”), a través del cual se financian las universidades del Reino Unido, ahora les exige que tengan en cuenta el “impacto” que su investigación ha tenido en “la economía, la sociedad, la cultura, las políticas públicas o los servicios ... más allá de la academia” (HEFCE 2011: 48). En otras palabras, el objetivo del gobierno es utilizar REF para alentar a las universidades a garantizar que su investigación se utilice en el mundo más allá de la academia, por ejemplo, trabajando directamente con profesores y escuelas (Cain et al. 2019).

En el contexto español, mientras tanto, la noción de “prácticas informadas por la evidencia” no solo ha entrado en el discurso público, sino que también ha comenzado a operacionalizarse vis-à-vis la práctica escolar. Por ejemplo, en Cataluña, la reciente Decreto 274/2018, marcó un hito en la formulación de políticas, con la incorporación de un compromiso visible y formal con la promoción y uso de la investigación en la práctica educativa escolar. Así queda muy bien reflejado en el objetivo declarado en el documento, donde se afirma: “Con esta estrategia [de desarrollar escuelas informadas por la evidencia] Cataluña da un salto en la articulación de un ecosistema que aglutina al conjunto de agentes educativos y grupos de investigación de las universidades que ya están trabajando en él, promoviendo y reconociendo el talento académico que existe en el país y poniéndolo al servicio de la mejora de la educación en Cataluña” (Departament d’Educació, 2018). Además, la investigación se entiende como un motor de mejora educativa que requiere la colaboración entre investigadores y profesionales si se quiere lograr. Esta propuesta de colaboración se ha visto reflejada en la estrategia ‘Escuelas de evidencia’², conjuntamente con el Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas (*Ivàlua*) y la *Fundación Jaume Bofill*. Los objetivos del programa eran: a) recopilar, difundir y generar evidencia sólida sobre políticas y prácticas educativas, incluso en lo que respecta a la eficacia y eficiencia; b) crear oportunidades para compartir y transferir conocimientos sobre lo que funciona para mejorar la educación; c) impulsar iniciativas piloto basadas en evidencia, y d) promover una cultura de evaluación y la práctica de experimentación controlada y rigurosa dentro de la Administración y la comunidad educativa, conectando los procesos de toma de decisiones con tendencias internacionales basadas en evidencias informadas.

También se han dado pasos hacia la PEII por fundaciones privadas. Por ejemplo, programas como “Qué funciona en educación: evidencia para la mejora educativa”³ es una de las primeras iniciativas enfocadas en proporcionar, a la comunidad educativa, evidencia científica basada en revisiones sistemáticas y evaluaciones rigurosas de programas. Su objetivo es recopilar, resumir y compartir evidencia internacional sobre políticas y prácticas educativas internacionales efectivas, incluyendo recomendaciones sobre cómo pueden implementarse dentro del Sistema

² Hasta la fecha de publicación de este artículo, la iniciativa no se ha puesto en marcha.

³ Ver: <https://ivalua.cat/ca/projecte-tematic/educacio/que-funciona-en-educacio>

Educativo Catalán. El programa también incluye una publicación semestral de dos revisiones sistemáticas sobre un tema específico, así como seminarios abiertos a la comunidad educativa. Otra iniciativa es el programa EduCaixa, impulsado por la fundación bancaria LaCaixa, que ofrece los recursos del *Kit de herramientas de enseñanza y aprendizaje de Inglaterra y The Best Evidence in Brief*, traducidos al castellano y catalán.

Investigación para el bien común

No obstante, a pesar de la presencia de estas iniciativas, la brecha entre evidencia y práctica no muestra signos de reducirse. Esto implicaría que lo que se ha iniciado hasta la fecha no está “dando en el blanco” del todo. En otras palabras, hay una serie de factores, que aún no se han abordado, que impiden la PEII. Entonces, ¿cómo se pueden resolver estos problemas? En parte, los factores que afectan la presencia de la PEII son de naturaleza sistémica. No hace falta decir que, a nivel mundial, los sistemas educativos difieren, tanto contextual como estructuralmente, en numerosos elementos. En su forma más simplista, podemos identificar estos elementos como relacionados con el nivel de cohesión social de un sistema y cuán regulado está un sistema (Hood, 1998). Aquí, la *cohesión social* se refiere a las instituciones, normas y redes que unen a las sociedades. Los sistemas con alta cohesión social tienen una mayor propensión y disposición a participar en la colaboración. Los sistemas de baja cohesión social, por otro lado, son aquellos en los que hay altos niveles de desregulación y privatización. La regulación, por su parte, se refiere a las instituciones que determinan el control y la rendición de cuentas. En un sistema de alta regulación, típicamente existe una cultura jerárquica dominante y controles burocráticos asociados. Los sistemas de alta regulación a menudo también involucran típicamente sistemas de rendición de cuentas de “alto riesgo”: es decir, sistemas en los que no cumplir con estándares particulares puede incurrir en sanciones importantes. Por el contrario, los sistemas que muestran una baja regulación social suelen evidenciar culturas mucho más planas y no jerárquicas, con mejoras logradas a través de la asociación en lugar de, por ejemplo, la rendición de cuentas de arriba hacia abajo.

Las combinaciones de alta/baja cohesión social y alta/baja regulación social necesariamente dan como resultado cuatro tipos de sistema educativos (Hood, 1998). En más detalle, estos son: 1) sistemas *fatalistas*, aquellos caracterizados por enfoques de organización sujetos a reglas, con poca cooperación relacionada con el logro de los resultados buscados; 2) sistemas *jerarquistas*, que muestran cohesión social y cooperación para cumplir con enfoques de organización sujetos a reglas (y que a menudo se caracterizan por la burocracia); 3) sistemas *individualistas*, que utilizan enfoques atomizados de organización. Por ejemplo, regateo/negociación entre actores; y 4) sistemas *igualitarios*. Este último tipo se caracteriza por estructuras de alta participación, con todas las decisiones “en juego”, combinadas con una cultura igualitaria y apoyo entre pares. Si bien clasificar los sistemas de esta manera es útil para comprender qué factores afectan a la PEII en diferentes tipos de sistemas, también permite determinar, de una manera más sistemática, qué factores y soluciones podrían ayudar a la PEII en todos los tipos de sistemas. En otras palabras, nos permite identificar las estrategias universales que podrían promover la PEII a nivel global.

En particular, las revisiones recientes de los sistemas educativos basadas en esta tipología han explorado unos 25 estudios de caso de sistemas educativos, de los cinco continentes, y que cubren toda la gama de tipos de sistemas (Malin, Brown, Ion et al., 2020; Brown y Malin, 2022). Se pidió a los autores de los estudios de caso que situen su sistema dentro de la tipología anterior, antes de aplicar un marco analítico común para describir los patrones relacionados con la PEII dentro de sus contextos. Esencialmente, un análisis cruzado de los casos, posterior de estos 25 casos sugiere que la combinación de los siguientes cuatro factores puede fomentar la PEII sin importar cuál sea el sistema:

1. Desarrollar la capacidad del maestro en el área de la alfabetización en investigación (incluso dentro de la educación inicial de profesorado y la actividad de desarrollo profesional). Esto ayuda a garantizar que los profesores puedan comprometerse con la investigación y los datos, mejorando así la probabilidad de que lo hagan;
2. Iniciativas de arriba hacia abajo que promueven la colaboración centrada en la PEII entre profesionales y profesionales y profesionales e investigadores. Asimismo, iniciativas que permitan a los docentes asociarse en el proceso de producción de la

- investigación y asegurar que las universidades se involucren en la producción de investigación enfocada en la práctica. Tales iniciativas garantizan que la actividad de la PEII se lleve a cabo dentro de un entorno más amplio de apoyo mutuo y que surja una cultura de PEII en todos los actores clave del sistema;
3. Estrategias y políticas de arriba hacia abajo que posicionan a los líderes escolares como responsables de implementar enfoques colaborativos y centrados en la investigación para la PEII dentro de su escuela. En otras palabras, la PEII se convierte en una responsabilidad formal de los líderes escolares y, por lo tanto, se atiende; y
 4. Apoyo constante de los actores a nivel macro y meso (como los líderes de la comunidad) en relación con cada uno de los tres aspectos detallados anteriormente, incluso en términos de gobernanza y rendición de cuentas. En otras palabras, la PEII no se ve frustrada por iniciativas nuevas y conflictivas, y se refleja en estructuras clave que afectan el funcionamiento de las escuelas.

A continuación, concluimos discutiendo cada uno de estos factores en detalle.

Discusión

Lo que queda claro de esta lista es que lograr el compromiso de los docentes con la investigación es un desafío multidimensional e incluye la corresponsabilidad tanto de los productores como de los usuarios de la investigación y la colaboración multinivel entre todos los sectores involucrados. A nivel individual, la PEII requiere un cierto nivel de alfabetización investigadora (Flores, 2018). Esto es necesario para que los profesores se comprometan eficazmente con los datos de investigación y los recursos informados de la investigación, si han de mostrar actitudes positivas hacia la investigación (y superar las barreras epistemológicas) y si han de estar motivados para comprometerse con ella (es decir, ver sus beneficios potenciales) (Ion y Lopez, en prensa). En este caso, el papel de las universidades es clave y el de los investigadores es fundamental. Específicamente, significa que los investigadores tienen la responsabilidad de desarrollar su capacidad para participar en una difusión, transferencia

y movilización de investigación significativa. Por ejemplo, moderar el lenguaje técnico y, en cambio, mostrar cómo se pueden aplicar los hallazgos a contextos específicos. La participación de los usuarios también es vital y los investigadores deben crear espacio para implicar a los docentes en sus proyectos e iniciativas: involucrar a los docentes en el co-diseño de los proyectos de investigación y el co-liderazgo del proceso de indagación con los investigadores puede estimular su interés y motivación por la investigación (Oancea, 2014). Además, se requiere un “tercer espacio” en el que tanto los investigadores como los docentes sean respetuosos de las culturas y tradiciones profesionales propias pero, al mismo tiempo, estén orientados a comprender que la investigación es parte tanto del desarrollo social como del bien común (Brown y Greany, 2017). La consecución de este objetivo, también depende y requiere corresponsabilidad en cuanto al desarrollo de un ecosistema de investigación seguro y saludable, donde todos los agentes demuestren compromiso con el bien público y el desarrollo social. Esto va más allá de las modas de política a corto plazo y va hacia una comprensión de la investigación como una empresa formativa, comunicativa, epistémicamente rigurosa y éticamente robusta (Winch, Oancea y Orchard, 2015).

A nivel escolar, las políticas educativas deben posicionar a los líderes escolares como responsables de construir culturas organizacionales que empoderen a los docentes para innovar y experimentar, utilizando la investigación como una fuente válida de innovación y desarrollo (Brown, et al, 2017). Estas culturas se sustentan mejor en procesos de investigación colaborativa y fomentan un liderazgo distribuido que valora el potencial individual de cada maestro y estimula la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas de enseñanza como pasos fundamentales para crear una cultura de confianza y desarrollo escolar (Brown, 2020; Ahumada, et al, 2017). Dicho liderazgo valora el potencial de cada profesor y fomenta la capacidad y la autonomía de los profesores para tomar decisiones adaptadas a las necesidades de los alumnos y las realidades de su clase.

Las universidades, como productoras de investigación, tienen claramente su papel. Es necesario alentar a los investigadores a participar en investigaciones centradas en la práctica y a promover la investigación como motor del cambio escolar y social (Ion y Castro, 2017). Sin embargo, las escuelas y las universidades no son instituciones aisladas (Douglas, 1986) y no pueden tener éxito sin el apoyo de los responsables políticos, los administradores educativos, los municipios y otros actores locales/

regionales involucrados en algún nivel con la reforma educativa (Guillen y Zeihner, 2018). Los administradores y los políticos educativos locales, regionales, nacionales e internacionales deben ser conscientes de la importancia del potencial de la investigación para el bien común y el cambio social. También deben promover y contribuir consistentemente, así como estar equipados para unirse de manera productiva a los esfuerzos de la PEII dirigidos a la mejora educativa. Promover un enfoque colaborativo: es necesario fomentar la colaboración en diferentes niveles y cambiar la racionalidad de la responsabilidad escolar basada únicamente en los resultados.

En Inglaterra y España, como en muchos otros contextos, la PEII todavía está lejos de ser una parte integral del panorama educativo. El cambio implica colocar 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. Creemos que esto es muy posible. Solo se necesita voluntad política para hacerlo.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., & Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. *Informe Técnico*, (7).
- Aristotle (1992). *The Politics*. London: Penguin Classics.
- Bacon, F. (2008). *The New Atlantis*, Recuperado de: <https://www.gutenberg.org/files/2434/2434-h/2434-h.htm>
- Biesta, G. (2007). Why 'What Works' Won't Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29(5), 491-503.
- Biesta, G., Ourania, F., Wainwright, E. & Aldridge, D. (2019) Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well, *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4.

- Brown, C. (2020) *The Networked School Leader: How to improve teaching and student outcomes using learning networks*. London: Emerald.
- Brown, C., Daly, A. & Yi-Hwa Liou, (2016). Improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69-91. doi: 10.1108/JPCC-09-2015-0004
- Brown, C. & Flood, J. (2019). *Formalise, Prioritise and Mobilise: How school leaders secure the benefits of Professional Learning Networks*. London: Emerald.
- Brown, C. & Greany, T. (2017). 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. & Malin, J. (Eds) (2022). *The Handbook of Evidence-Informed Practice in Education: Learning from International Contexts*. London: Emerald.
- Brown, C., & Zhang, D. (2017). How can school leaders establish evidence-informed schools: An analysis of the effectiveness of potential school policy levers. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 382-401.
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Groß-Ophoff, J. & Wharf, M. (2021) Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: what do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105, 101695.
- 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. & 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.
- Claeys, G (2020). *Utopia: the history of an idea*. London: Thames & Hudson.
- 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.

- Douglas, M. (1986). *How institutions think*. Syracuse: University Press.
- Eco, U. (2015) *The Book of Legendary Lands*. London: MacLehose Press.
- Flores, MA. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*. 44(5), 621-636. DOI: 10.1080/02607476.2018.1516351
- Gairín, J. & Ion, G.(eds) (2020). *Prácticas basadas en las evidencias*. Madrid: Narcea
- Galdin-O'Shea, H. (2015). Leading 'Disciplined Enquiries' in Schools, En C. Brown (Ed) *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*, (pp. 91–106). London: IOE Press.
- 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.
- Goldacre, B. (2013) Building evidence into education, Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/news/building-evidence-into-education>, 27 de enero 2020.
- Graves, S., & Moore, A. (2018). How do you know what works, works for you? An investigation into the attitudes of senior leaders to using research evidence to inform teaching and learning in schools. *School Leadership & Management*, 38(3), 259-277.
- Guillen, L., & Zeichner, K. (2018). A university-community partnership in teacher education from the perspectives of community-based teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 140-153.
- Habermas, J. & Cooke, M. (ed.). (1999) *On the Pragmatics of Communication*. Cambridge: MA, MIT Press.
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141-161.
- Hargreaves, D. (1996) The Teaching Training Agency Annual Lecture 1996: Teaching as a research based profession: possibilities and prospects, recuperado de: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>, el 24 de marzo de 2021
- Hood, C. (1998). *The art of the state, culture rhetoric and public management*. Oxford: Clarendon Press.

- Ion, G., Díaz, A. & Gairín, J. (2019) Developing the teachers' professional capital through research informed innovations. The experience of primary education teachers in Catalonia. Paper presented to the European educational research conference, Hamburg, 3–6 September 2019
- Ion, G. & Lopez, E. (in press) Mapping characteristics for evidence-informed schools: initiative, support and shared reflection. *School Effectiveness and School Improvement*
- Ion, G. & Castro, D. (2017). Transitions in the manifestations of the research culture of Spanish universities. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 311-324.
- Ion, G, Suárez, C & Díaz, Anna (2022). Navigating between Cohesion and Bureaucracy: The Catalan Way of Evidence Informed Educational Practice. En: Brown, C. & Malin, J. (Eds) *The Handbook of Evidence-Informed Practice in Education: Learning from International Contexts* (pp: 47-58). London: Emerald.
- Malin, J., Brown, C., Ion, G., van Ackeren, I., Bremm, N., Luzmore, R., Flood, J. & Rind, G. (2020) World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education: what can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany? *Humanities and Social Sciences Communications*, 7, 99, open access via <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00587-8>
- 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, recuperado de at <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf>, 24 de marzo 2021.
- Mintrop, R. & Zumpe, E. (2019) Solving real life problems of practice and education leaders' school improvement mindsets, *American Journal of Education*, 3, 295-344.
- More, T. (2012) *Utopia* (translated by Dominic Baker-Smith). London: Penguin Classics.
- Murillo, FJ. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. In: Escudero T, Correa AD (ed) *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes*. (pp. 23–54). Madrid: La Muralla,

- Murillo, J. & Perines, H. (2017) Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista complutense de educación*, 28(1), 81–99.
- Norman, D. (2013) *The design of everyday things*. Cambridge: MA, MIT Press.
- Oakley, A. (2000) *Experiments in knowing: gender and method in the social sciences*. Cambridge: Polity Press.
- Oancea, A. (2014) Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences, *Oxford Review of Education*, 40(4), 497-519. DOI:10.1080/03054985.2014.939413
- Oancea, A. (2018). The practice of educational research. In Smeyers, P. (ed) *International handbook of philosophy of education* (pp. 1045-1057). Springer: Cham.
- Pattier, D., & Rueda, P. O. (2021). La Administración y el profesorado: Prácticas educativas basadas en la evidencia. *Revista de Educación*, 392, 35-61.
- Plato (2007). *The Republic* (translated by Desmond Lee). London: Penguin Classics.
- Rose, J., Thomas, S., Zhang, L., Edwards, A., Augero, A., & Rooney, P. (2017). Research learning communities evaluation report and executive summary (December 2017), Recuperado de: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/Research_Learning_Communities.pdf 24 de marzo 2021.
- Schildkamp, K & Datnow, A. (2020) When Data Teams Struggle: Learning from Less Successful Data Use Efforts, *Leadership and Policy in Schools*, DOI: 10.1080/15700763.2020.1734630.
- 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.
- Zeichner, K. M. (2017). *The struggle for the soul of teacher education*. London: Routledge.

Información de contacto: Georgeta Ion, Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Campus
UAB, G5- 014, Cerdanyola del Vallès, CP, 08193, Barcelona. E-mail: georgeta.ion@
uab.cat