



Formación en Prácticas informadas en la evidencia para la inclusión escolar

This document was written under the framework of the Project 'Evidence-Informed Practice for School Inclusion [EIPSI] (2020-1-ES01-KA201-082328)'. Project funded under the Erasmus+ Strategic Partnership Program

MÓDULO 0

Introducción y presentación del programa de formación sobre "Uso de la evidencia científica para la inclusión escolar"

Autora

Georgeta Ion

Revisoras

Carmen Sabán y Ziva Kos





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the vies only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



PRESENTACIÓN

Los siguientes recursos y materiales complementarios forman parte del proyecto 'Evidence-Informed Practice for School Inclusion [EIPSI] (2020-1-ES01-KA201-082328) financiado por el programa Erasmus+ Strategic Partnerships.

El Proyecto EIPSI tiene como objetivo contribuir a la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, minimizando la brecha entre los estudiantes favorecidos y los desfavorecidos, mediante la promoción del enfoque de la práctica informada por la evidencia.

El objetivo se conseguirá mediante un programa formativo integral que incluye el diseño, el prototipado y la prueba de soluciones innovadoras para maestros, profesores y grupos de interés (como consejeros educativos, inspectores, administradores públicos y delegados) para mejorar la equidad y la inclusión de los estudiantes mediante prácticas informadas por la evidencia. Una de las principales acciones del proyecto es el co-diseño de un "Plan de Intervención 360º", que atiende a las necesidades de los diferentes actores implicados en la docencia y la investigación y otros agentes implicados en la gestión educativa. El plan de intervención se elabora juntamente con los propios beneficiarios y contiene lo siguiente:

- 1) *Prototipo de plataforma digital abierta (ODP) que aloja recursos válidos y fundamentados basados o informados en evidencias que tratan la inclusión en las aulas.* En un entorno digitalizado, los recursos online representan un contexto valioso para proporcionar un acceso fácil y rápido a la información (<https://evidenceforteaching.org>). La investigación internacional ha demostrado que maestros, profesores y directores de escuela experimentan dificultades de acceso a información de calidad, por lo que, a través de la plataforma, estos tendrán acceso a recursos que incluyen buenas prácticas efectivas, juegos, artículos científicos, etc. para abordar la diversidad en el aula y los problemas específicos de aprendizaje.
- 2) *Plan de formación de maestros/profesores, directores de escuela y administraciones públicas sobre el uso de la evidencia para la inclusión.* Este plan permite una formación continua específica para garantizar que el profesorado tenga las competencias y conocimientos necesarios para facilitar el trabajo en los centros, que tienen un número importante de alumnos desfavorecidos.
- 3) *Plan de Coaching y desarrollo escolar para el uso de la evidencia para la inclusión.* Para mejorar el aprendizaje y la atención a la diversidad del alumnado en el aula, los centros deben garantizar unas condiciones organizativas de apoyo para mejorar la eficacia del profesorado para hacer uso de la evidencia en su práctica docente. Mediante el plan de coaching, se proporcionarán herramientas efectivas a los responsables escolares y políticos para garantizar la inclusión utilizando la evidencia científica más reciente en su práctica.



El proyecto aborda una serie de acciones con los objetivos de facilitar a los centros el uso de la evidencia en sus prácticas educativas y desarrollar una comunidad profesional entre investigadores y docentes para mejorar la inclusión educativa. En este marco, hemos desarrollado una plataforma de recursos en la que una de las acciones clave es la formación de profesores, equipos directivos y personas interesadas en la mejora educativa a nivel europeo. Esta guía y los recursos que se incluyen se pueden utilizar para la formación en contenidos básicos de prácticas informadas en evidencia y representan la base teórica y práctica para la implementación de acciones de formación y autoformación en sistema e-learning y presencial para los participantes.

¿Por qué un curso de formación sobre el uso de la evidencia científica en la práctica educativa?

En los últimos años, los sistemas educativos y las prácticas docentes han mostrado un creciente interés por los movimientos educativos innovadores y transformadores. A nivel de cada centro se están implementando multitud de prácticas docentes y organizativas para mejorar el aprendizaje para dar una mejor respuesta a las necesidades del alumnado, especialmente de quienes más lo necesitan. Sin embargo, para garantizar que estos cambios que pretendemos realizar tengan el efecto esperado y tengan un impacto significativo en la mejora de los procesos educativos, es necesario sistematizar esta implementación mediante herramientas que contribuyan a su comprobación, en contraste con la investigación educativa sobre la materia en cuestión. En definitiva, se trata de analizar, reflexionar y transformar nuestra práctica educativa. Para garantizar que los procesos de innovación educativa se basan en un proceso sólido y creíble, la evidencia científica es una de las fuentes de información relevantes a la hora de consultar, interpretar o generar resultados relevantes.

El uso de la evidencia científica en la práctica docente implica:

- Proporcionar argumentos informados en la evidencia tanto en las actividades e intervenciones institucionales nuevas como en las que estén en curso;
- Incorporar la evaluación de objetivos claramente definidos en todas las actividades/intervenciones a la hora de diseñar nuevas actividades;
- Proporcionar recursos y planificar adecuadamente todas las actividades de evaluación e investigación que realizamos a nivel de centro o aula;
- Asegurar que los canales de difusión de los resultados sean claros, de modo que el aprendizaje contextual de "qué funciona" sea un resultado y pueda contribuir al cambio.

Esta guía pretende ser un elemento dinámico y facilitador a la hora de introducir, visibilizar y desarrollar el marco de la evidencia científica a nivel escolar y de aula para: a) contribuir a la mejora del rendimiento del alumnado, b) abordar mejor la diversidad y c) aumentar el nivel de inclusión de los estudiantes. Tiene como objetivo generar confianza con metodologías y enfoques derivados y aplicados específicamente a las ciencias sociales y la educación.



Los recursos y materiales de cada módulo guiarán a los docentes ya los líderes escolares para implementar de forma autónoma y con éxito un enfoque informado en la evidencia en su práctica. Este planteamiento se justifica por la necesidad de basar nuestras decisiones profesionales en la mejor investigación educativa, en los resultados derivados de los procesos de evaluación rigurosa y sistemática de nuestra práctica. La idea es considerar una variedad de fuentes disponibles, analizarlas críticamente, comprender su significado y poder generar nuestros procesos de investigación individual y colectiva con el objetivo final de mejorar los procesos docentes.

¿Por qué necesita un programa de formación sobre el uso de la evidencia para la inclusión?

Los docentes comparten una importante responsabilidad social para preparar a los niños y jóvenes para que sean ciudadanos responsables y activos de la sociedad. Por tanto, la formación y el desarrollo profesional a lo largo de la vida son necesarios para garantizar la calidad y la eficacia de las acciones dado el impacto en el rendimiento de los estudiantes y el desarrollo profesional docente¹. A lo largo de su trayectoria profesional, el profesorado pasa por diferentes etapas de desarrollo durante las cuales mejora su práctica docente y la calidad de su docencia dentro y fuera del aula, incidiendo de forma importante en el rendimiento de los alumnos y también en sus decisiones de vida futuras.

El profesorado debe ser capaz de basar sus decisiones docentes en la mejor evidencia científica, pudiendo acceder a diferentes fuentes de conocimiento, comprender su significado para su práctica, utilizarlo y generar ellos mismos evidencias derivadas de su conocimiento experto.

Una de las competencias asociadas a la enseñanza eficaz en el siglo XXI² es ser capaz de hacer un uso eficiente de la evidencia científica, con la intención de contribuir a la mejora del rendimiento académico de los alumnos y la atención a la diversidad.

La competencia en el uso de la evidencia científica proporciona un marco conceptual, actitudinal y procedimental necesario para el ejercicio de la profesión docente. Permite al profesorado alinear su práctica docente con la investigación y las decisiones de política educativa, además de establecer un marco que les permita evaluar el éxito de sus actividades en el aula y basar así sus procesos de autorreflexión y autoevaluación.

¹ Hattie, J. (2003). *Los profesores marcan la diferencia: ¿cuál es la evidencia de la investigación?* Documento presentado en la Conferencia Anual del Consejo Australiano para la Investigación Educativa, Melbourne, del 19 al 21 de octubre de 2003.

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2005, 6ª ed.). *Teachers matter: Attracting, development and retaining effective teachers*. París: OCDE Publishing.



¿Para quién y qué fin tiene esta formación?

Esta formación, con sus módulos, se dirige a los maestros de primaria y al profesorado de secundaria, equipos directivos, miembros de equipos de dirección escolar o administradores educativos interesados en mejorar la atención a la diversidad y el rendimiento del alumnado mediante el uso de la evidencia científica.

El uso de la evidencia en los procesos educativos pretende mejorar o hacer más eficientes cuestiones como:

- a) Análisis estratégico de los datos del alumnado (por ejemplo, resultados académicos durante el curso, progreso de los estudiantes en varios cursos, objetivos vinculados a la retención de estudiantes y la reducción de las desigualdades o el abandono);
- b) Obtención de evidencias sobre el impacto de una actividad;
- c) Obtener información sobre el contenido y alcance de los procesos de mejora de la calidad que conduzcan a una mejora docente y a la satisfacción del alumnado (por ejemplo, revisión de procesos estratégicos, mejora del proyecto educativo del centro);
- d) Mejorar los procesos individuales de calidad docente e institucional que conduzcan a un mejor reconocimiento de la calidad docente (por ejemplo, vinculados al alcance de los indicadores de calidad del centro);
- e) Introducir el enfoque informado en la evidencia como proceso que ayuda a reconocer la naturaleza heterogénea de los estudiantes y la cultura organizativa del centro;
- f) Alcanzar un mayor rendimiento profesional, así como un mejor reconocimiento social a nivel individual y social.

¿Cómo se diseñó el curso de formación?

En el diseño de este curso y de los correspondientes módulos ha colaborado un equipo internacional e interdisciplinario de expertos: investigadores de universidades de España, Rumania, Eslovenia, Reino Unido, administración educativa (la inspección educativa y los centros de formación de asesores educativos de Cataluña y Rumanía).

En una primera fase, se realizó un análisis sistemático de documentos y recursos sobre el alcance y el significado de la práctica educativa informada por la evidencia y mejora de la práctica educativa (ver figura 1).

Figura 1: Proceso de análisis de documentos y recursos



Una vez finalizada esta fase de análisis, los resultados se triangularon mediante sesiones de consulta con expertos externos al proyecto. Cabe destacar que entre los resultados más significativos se destaca que la competencia en el uso de la evidencia en la práctica docente es una competencia clave del profesorado ligada a su capacidad investigadora entendida como la capacidad de identificar, leer, comprender, aplicar los resultados científicos, investigar y generar conocimiento derivado ya sea de la recogida de evidencias sobre sus prácticas o a través de la reflexión sobre la misma.

¿Qué competencias se desarrollarán al final del curso?

Al finalizar el programa de formación, se espera que el profesorado pueda tomar decisiones informadas sobre su práctica educativa, mediante la integración de sus conocimientos vivenciales con los conocimientos científicos más rigurosos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo profesional.

La práctica informada en la evidencia concibe el profesorado como profesionales reflexivos y alfabetizados con distintos tipos de conocimientos derivados de la investigación (incluidas revisiones sistemáticas, investigaciones cualitativas y cuantitativas) y capaces de integrarlo en su práctica.



Realizando el curso, se espera que el profesorado desarrolle competencias y habilidades centradas en:

- 1) Adquirir conocimientos sólidos sobre cómo acceder, evaluar y utilizar la información derivada de la investigación;
- 2) Desarrollar una actitud orientada a la mejora de la práctica educativa en la que la investigación tiene un papel importante;
- 3) Tener un conocimiento riguroso sobre la inclusión del alumnado, la atención a la diversidad y cuáles son las mejores estrategias y recursos para promover la equidad y las mejores oportunidades de aprendizaje para el alumnado, a partir de la evidencia científica más reciente;
- 4) Ser capaz de realizar procesos de reflexión individual y colaborativo sobre su práctica educativa e introducir mejoras en los procesos docentes;
- 5) Conocer estrategias de transferencia de prácticas educativas que operan en un contexto institucional o externo más amplio.

Junto con estas competencias y en línea con las aportaciones más recientes a la educación sostenible, se pretende desarrollar una serie de competencias claves³ como: el pensamiento sistémico, la capacidad de entender y evaluar escenarios complejos y futuros, la capacidad de desarrollar e implementar estrategias innovadoras, la capacidad de colaborar aprendiendo de los demás y con empatía, el pensamiento crítico, la reflexión y la solución de problemas.

¿Cómo se organiza la formación y cómo se utilizan los materiales?

La formación está diseñada en una serie de siete módulos que pueden utilizarse individualmente o en conjunto en función de los conocimientos previos sobre el tema. Asimismo, se proponen recursos y materiales para su autoformación.

La estructura de cada módulo se organiza a partir de apartados claramente diferenciados: presentación de las competencias a adquirir y/o desarrollar; contenidos teóricos básicos para una primera aproximación a conceptos clave; recursos, referencias y otros materiales como complemento del tema en estudio; y una herramienta de autoevaluación del aprendizaje diseñada para ayudar al desarrollo del aprendizaje y motivar a los participantes a pensar de forma crítica sobre el contenido y su aplicación.

Los módulos, organizados a partir de contenidos específicos (Ver Tabla 1), están secuenciados de forma que sea posible tanto el trabajo individual (en una primera fase) como el trabajo colaborativo mediante talleres de aplicación de los contenidos estudiados conducidos por el equipo de formación del proyecto.

³UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París, p. 10.



Tabla 1: Estructura de la guía

Capítulos	Contenidos
Módulo 0	Introducción y presentación del programa de formación sobre "Uso de la evidencia científica para la inclusión escolar"
Módulo 1	¿Qué es la práctica informada en la evidencia, cuáles son sus beneficios y cómo podemos hacerla realidad?
Módulo 2	Inclusión escolar
Módulo 3	Condiciones para facilitar la adopción y el uso de las prácticas informadas en evidencias
Módulo 4	Acceso a la investigación desde fuentes diversas
Módulo 5	Uso de la evidencia en el reconocimiento y evaluación de cuestiones relacionadas con la inclusión escolar
Módulo 6	Prácticas informadas en la evidencia y movilización del conocimiento
Módulo 7	Evaluar la evidencia para informar la práctica

MÓDULO 1

¿Qué es la práctica informada en la evidencia, cuáles son sus beneficios y cómo podemos hacerlo realidad?

Autores

Chris Brown y Jane Flood

Revisora

Asia Trzeciak



DIGITAL SOCIETY SCHOOL





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the vies only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



OBJETIVO

Para obtener una mejor comprensión de la práctica informada en la evidencia, por qué es importante para los profesores, los líderes escolares y los sistemas más amplios, y explorar algunas formas de conseguirlo.

COMPETENCIAS/ HABILIDADES DESARROLLADAS

- Claridad de comprensión sobre la práctica informada en la evidencia
- Comunicar los beneficios de la práctica informada en la evidencia
- Fomentar el pensamiento crítico
- Desarrollar una visión, un propósito y un objetivo para el uso de la evidencia

DESTINATARIOS

Maestros, profesores y directores de centros educativos

DURACIÓN

2 horas

CONTENIDO

La práctica informada en la evidencia: su propósito de mejora

En este capítulo, consideramos la implicación del profesorado y los líderes escolares en prácticas educativas que están "informadas por la evidencia". En todos los sistemas escolares y en todo el mundo hay un consenso creciente de que la enseñanza y el liderazgo efectivos se basan en la práctica informada en la evidencia (EIP, en su acrónimo en inglés) y que el EIP tiene como resultado la mejora del aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

Para proporcionar una definición aproximada, sugerimos que el EIP puede considerarse como la *implicación de los docentes en la investigación y los datos*. Por supuesto, este compromiso debe ir acompañado de un propósito y, según nuestra experiencia, *el EIP es más eficaz cuando se dirige a mejorar aspectos de la enseñanza, la toma de decisiones, el liderazgo o el aprendizaje profesional continuo de los docentes*. Al dar una definición más específica, podemos decir que el EIP es lo que ocurre en situaciones en las que la práctica docente y el liderazgo están informados conscientemente por conocimientos como:

- Investigación formal producida por investigadores;
- Evidencias obtenidas de la investigación de la propia práctica profesional; y/o



- Evidencia derivada de datos de la escuela o del sistema recogidos de forma rutinaria (por ejemplo, datos de evaluación de los estudiantes).

¿Por qué EIP?

En los últimos años han surgido numerosos imperativos que se extienden a través de los sistemas educativos desde Chile hasta Australia, que buscan promover el EIP. Pero ¿por qué? Bien, para empezar, una base de evidencias emergentes indica que, si los educadores participan con la investigación-evidencia para tomar o cambiar decisiones, se embarcan en nuevos cursos de acción o desarrollan nuevas prácticas, esto puede tener un impacto positivo tanto en los resultados de enseñanza como de aprendizaje. También existe un sinnúmero de imperativos sociales y morales que, en conjunto, presentan el caso de que los educadores "deberían" participar en la investigación-evidencia si les es posible hacerlo. Este argumento está bien encapsulado por Anne Oakey, que hace unos 20 años argumentó que: "los que intervienen en la vida de las otras personas [deberían] de hacerlo con el máximo beneficio y el menor daño". Por lo tanto, Oakley sostiene que existe un imperativo moral para que los profesionales solo tomen decisiones, o actúen, cuando estén armados con la mejor evidencia disponible. Naturalmente, este compromiso debería ser de naturaleza crítica y la investigación en cuestión debería ser de una calidad reconocible, y para obtener una visión general completa tanto del compromiso crítico como de cómo evaluar la calidad de la evidencia de la investigación, apuntamos a los lectores en la dirección del trabajo de David Gough.

También es útil contrastar el EIP con su alternativa, la situación que estos imperativos esperan evitar. En su extremo, la posición que es diametralmente opuesta al EIP es la de la práctica dirigida por la "repetición": el profesorado, una vez terminada su formación, se basa predominantemente en sus experiencias individuales de actividades anteriores de aula para guiar cómo se relaciona con las futuras cohortes de estudiantes.

Podríamos esperar que el profesorado trabaje entre 35 y 40 años. Con ese tiempo, la relevancia de los conocimientos formales que aprendieron al inicio de su carrera se desvanecerá. Al mismo tiempo, se producirán cambios sociales, políticos y económicos, a veces bastante radicales. Sólo teniendo en cuenta la última década, y sin contar ni siquiera la reciente pandemia de Covid-19, la sociedad ha sido testigo de cambios sísmicos masivos. Estos incluyen la incursión de la inteligencia artificial y la automatización en el mercado laboral, las crisis migratorias y un cambio hacia un sistema económico cada vez más desigual que premia a unos pocos en detrimento de muchos. Puede decirse, por tanto, que la sociedad, como observó Bauman, es ahora cada vez más líquida: el cambio constante es "la única permanencia".

Así, como la sociedad cambia constantemente, también debe hacerlo el profesorado. Necesitamos que los educadores actualicen continuamente sus habilidades y conocimientos si desean adaptarse a los imperativos educativos, sociales y económicos de la edad moderna. En otras palabras, confiar únicamente en una comprensión de la experiencia limitada, con el paso del tiempo, sólo dará lugar a una toma de decisiones menos eficaz puesto que: 1) surgen situaciones que los educadores no se han encontrado anteriormente; y 2) los educadores no



recurren a la enorme fuente del conocimiento contemporáneo (como son los resultados de la investigación) que podrían utilizar para ayudarles a comprender y abordar mejor estas situaciones. Así pues, sin adoptar el EIP, parece poco probable que los futuros maestros puedan asegurarse de que todos los niños puedan realizar su potencial o entrar en la sociedad como ciudadanos competentes y responsables, independientemente de su origen y situación. Del mismo modo, el profesorado no estará preparado para acompañar al alumnado de hoy para que se conviertan en la fuerza laboral del mañana, cuando la naturaleza del trabajo que van a realizar y las habilidades necesarias para hacerlo son todavía inciertas.

Consiguiendo el EIP

Pero sólo porque el EIP se ve cada vez más como una "cosa buena", esto no significa que los docentes tengan que empezar a participar en la investigación y la evidencia en masa. A pesar de los esfuerzos dedicados por un conjunto de organizaciones y movimientos dirigidos por profesorado e investigadores, con la esperanza de promover una mayor implicación del profesorado y los líderes escolares con la investigación y los datos, el EIP está lejos de convertirse en una realidad. Entonces, ¿qué se puede hacer para solucionar esta situación?

Recientemente, el profesor Chris Brown y el doctor Joel Malin tuvieron el privilegio de reunir a más de 30 investigadores de más de 25 países, estados y distritos de todo el mundo para explorar el actual "estado de la nación" del EIP. Como es de esperar, descubrieron que la implicación de los docentes con el EIP a menudo podría estar impulsada por el contexto. Por ejemplo, el sistema de regulación y rendición de cuentas vigente en un país determinado (es decir, los equivalentes internacionales a organizaciones como Ofsted) puede tener un gran impacto a la hora de alentar o desalentar el uso de la evidencia. También hallaron que las normas sobre la colaboración y la identidad profesional importaban. Mientras esto proporciona información útil sobre las distintas jurisdicciones, lo que los datos de Brown y Malin nos ayudan es en establecer principios comunes para el establecimiento del EIP. En otras palabras, podemos utilizar los datos de Brown y Malin para entender qué debemos atender -ya sea el contexto o el centro- si queremos establecer el EIP como parte del día a día de la enseñanza y el liderazgo escolar.

Entonces, ¿cuáles son estos principios? En resumen, se centran en:

- La visión de los líderes escolares y del sistema;
- La capacidad del profesorado; y
- Permitir a los educadores colaborar de forma efectiva.

Exploramos ahora cada uno de ellos con más detalle.



Principio 1: comienza con la adhesión a una visión compartida sobre cómo el EIP puede fortalecer la calidad de la enseñanza y el aprendizaje

En primer lugar, es necesario que exista una visión compartida para promover la importancia del EIP y su papel en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Sin una visión común que sea reconocida y compartida por todas las partes relevantes interesadas, la aparición del EIP dependerá del azar y la casualidad, es decir, sólo será temporal e inestable. Esta visión debe ser coherente y compatible con otras iniciativas, tanto horizontal como verticalmente. Verticalmente, porque debe extenderse desde las iniciativas políticas nacionales hasta las creencias del profesorado. De forma horizontal, porque la interacción social entre el profesorado y las redes de centros debe galvanizar esta visión e incorporar su funcionamiento a la práctica (por ejemplo, en términos de normas y prácticas, así como la creencia en el EIP como "mejor" modo de trabajar frente a no utilizar evidencias). Esta interacción y la aplicación "sobre el terreno" del EIP también debería generar conocimientos e inputs que puedan hacerse llegar a los responsables políticos nacionales, asegurando que sigan apoyando y fomentando el EIP. Mirando a través de los 25 casos prácticos de Brown y Malin, podemos ver que la idea de una visión compartida quizás se ejemplifica mejor en Cataluña, donde la Ley de educación de Cataluña (Decreto 274/2018) establece un compromiso sistémico y formal con la promoción y el uso de evidencia educativa por parte del profesorado. Pero abundan otros ejemplos. En California, por ejemplo, los distritos CORE (una red de ocho distritos que incluye Los Ángeles, Fresno, Garden Grove, Long Beach, Oakland, Sacramento City, San Francisco y Santa Ana) se han destacado por su éxito en la mejora de los resultados de los estudiantes mediante su visión compartida y consensuada para el aprendizaje colectivo basado en evidencias. Mientras, en Irlanda, las reformas educativas nacionales y las prácticas de evaluación interna de los centros se unen en torno a la necesidad de incorporar elementos clave del EIP (como la toma de decisiones informada en datos y la práctica informada en la investigación). Por último, el Ministerio de Educación de Ontario hace tiempo que se ha comprometido a trabajar en colaboración con profesores, investigadores y otros socios clave para implicar a cada uno de estos grupos en la conexión de la evidencia con las políticas, programas y la práctica.

Principio 2: Entonces, los profesores deben sentirse capaces y seguros de utilizar evidencias para enseñar y aprender

Parece poco realista esperar a que el profesorado esté informado de las evidencias si no consideran que tiene las habilidades para participar en esta forma de trabajar. Emmett Rogers argumentó que el cambio es más probable que se produzca cuando la gente puede ver que hacer algo nuevo no será un reto en un sentido abrumador, y que se basa en la práctica existente, en lugar de requerir aprender una nueva manera de operar. Por supuesto, participar en el EIP no será necesariamente sencillo. Para ello, el profesorado debe tener conocimientos sobre investigación y datos, y eso les requiere:

- Saber dónde encontrar evidencias,
- Saber entender y criticar la evidencia, y
- Saber utilizar la evidencia para informar su práctica.



Pero un aspecto importante de la alfabetización en la evidencia es la creencia del profesorado de que puede utilizar los datos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, para conseguir la alfabetización de la evidencia es necesario apoyar al profesorado: debemos construir su capacidad para participar con la investigación y los datos de manera eficaz, hasta que se sientan seguros y competentes en su capacidad para hacerlo.

Una vez más, la revisión de los estudios de caso reunidos por Brown y Malin revela la multitud de modos en los que se puede construir la capacidad del profesorado para el EIP. En California, por ejemplo, la creación de capacidades en los distritos CORE se realiza mediante asociaciones de investigación y práctica con universidades y fundaciones. En Irlanda, los programas de formación inicial del profesorado se han diseñado para garantizar que, al entrar en la profesión docente, el profesorado tenga las habilidades necesarias para participar en actividades de tipo EIP, como prácticas informadas en datos y en investigación. En Nueva Zelanda, diversas iniciativas educativas nacionales incluyen componentes diseñados para apoyar a los profesores para que puedan participar y aprender de la investigación. Igualmente, los programas de desarrollo profesional en los Emiratos Árabes Unidos actualmente están enfocados a desarrollar las habilidades de los profesores para convertirse en docentes informados por la evidencia. Para un último ejemplo aquí, podemos recurrir a Dinamarca, donde recientemente se destinaron mil millones de DKK a programas de formación para aumentar la capacidad del profesorado para utilizar el conocimiento basado en la evidencia en su práctica docente.

Principio 3: el EIP debe integrarse como parte de comunidades de aprendizaje profesional colaborativo y redes de aprendizaje profesional

La colaboración efectiva implica situaciones en las que el profesorado aprende activamente como resultado de la relación con los demás, permitiendo mejorar la enseñanza y la toma de decisiones. Normalmente, la colaboración efectiva se produce dentro de una "cultura de confianza mutua, respeto y entusiasmo en la que la comunicación es abierta y honesta".

Del mismo modo, implica la incitación a la obligación mutua, el fomento de la interdependencia y debería exponer la práctica del profesorado en el escrutinio de los demás. Esto significa que, aunque la colaboración informal puede ser beneficiosa, para garantizar que el aprendizaje se produzca de forma sistémica, más que esporádica, deben ponerse en marcha sistemas formales e intencionados de colaboración. Estos sistemas se caracterizan mejor por las comunidades de aprendizaje profesional (PLC, en sus siglas en inglés) y las redes de aprendizaje profesional (PLN, en sus siglas en inglés). Un creciente conjunto de evidencias sugiere que cuando PLC y PLN se dirigen a alcanzar el EIP, proporcionan un modelo de trabajo de "colaboración plus". En otras palabras, aseguran que el profesorado también aprenda a partir de la interacción con la información "externa" (datos o investigaciones) que puede servir para ampliar, profundizar o hasta desafiar las creencias existentes.

Ejemplos del uso exitoso de los PLN y PLC centrados en la evidencia incluyen el sistema educativo catalán, donde existe una apuesta clara por el uso de redes de colaboración entre centros educativos y organizaciones educativas para promover el uso de la evidencia por parte del profesorado. Mientras, en Inglaterra, las comunidades de aprendizaje de investigación (RLC, en sus siglas en inglés) se han utilizado para fomentar el uso de la investigación



reuniendo a grupos de profesionales de diversos centros. Estos profesionales reciben apoyo para desarrollar prácticas informadas por la evidencia y después compartirlas con sus colegas de sus "centros de origen", de forma que se asegura una amplia difusión de las EIP. Otro enfoque, similar, originario de los Países Bajos, son los "equipos de datos". Aquí, con el apoyo de un coach externo, equipos de profesores y directores (cada equipo está formado por entre seis y ocho personas) trabajan para resolver problemas educativos específicos, utilizando un enfoque estructurado y cíclico de ocho pasos (ver Brown et al., 2017 para obtener más información tanto sobre los RLC como los equipos de datos). En Ontario, la Knowledge Network for Applied Education Research es una iniciativa para fortalecer las relaciones entre los productores de investigación. Un último ejemplo del uso de PLN para fomentar el EIP es el proyecto Developing Potential – Empowering schools. El objetivo del proyecto era ayudar a las escuelas secundarias que atienden a estudiantes desfavorecidos en la metrópoli del Ruhr, Alemania. Los centros participantes se establecieron en redes de centro a centro y, utilizando un enfoque basado en datos y con la ayuda de un coach de desarrollo educativo, se dio soporte para participar en un proceso de desarrollo comprensivo y exitoso.

Avanzando

Ahora hay una sólida base de evidencias que indican que el EIP conduce tanto a una mejor enseñanza como a un mejor aprendizaje. También existe un imperativo moral que sugiere que el profesorado sólo debería tomar decisiones o tomar medidas cuando estén informadas por la mejor evidencia disponible. Sin embargo, a pesar de estas cuestiones (por no hablar de los esfuerzos dedicados por parte de una serie de organizaciones, movimientos y académicos, en todo el mundo, para fomentar prácticas informadas en evidencias), el EIP, como forma de “trabajo habitual”, todavía no se ha implementado claramente en ningún sistema escolar del mundo. Sin embargo, después de haber estudiado cómo se facilita y dificulta el EIP en 25 países, creemos que hemos encontrado una manera de avanzar. Y lo que hace falta ahora, argumentamos, es un esfuerzo conjunto y estratégico, y que se centre en las tres áreas básicas citadas anteriormente: visión, capacidad y colaboración. Así que responsables políticos y líderes del sistema, líderes escolares y profesores, ¡ahora os toca! La siguiente sección pretende ser un estímulo para el tipo de acción que se podría llevar a cabo, basado en estos principios básicos.

Qué hacer: tres retos para el sistema y los centros educativos

- **Desarrollar una cultura que fomente el uso de la investigación:** El soporte al liderazgo es clave para fomentar una cultura de uso de la investigación. Este soporte puede constatare en diversas iniciativas detalladas anteriormente. En Ontario, por ejemplo, se ha promovido explícitamente el uso de la investigación como objetivo y el Ministerio de Educación de Ontario ha intentado anteriormente "normalizar" la toma de decisiones informada en la evidencia de la investigación. El ministerio también nombró a un funcionario de alto rango (el director de investigación) con la responsabilidad de dirigir los esfuerzos de investigación y movilización del conocimiento en los centros.



- **Dar a los docentes una experiencia práctica del EIP:** La experiencia de primera mano es vital y el profesorado también debe sentirse capaz de experimentar si desea participar plenamente en actividades de EIP. Por tanto, la clave para aumentar el EIP es que los líderes del sistema y de los centros aseguren que el profesorado puede acceder, participar y aplicar la investigación cuando intenta mejorar su práctica. Enfoques como la Red de Conocimiento para la Investigación en Educación Aplicada y el Programa de aprendizaje y liderazgo del profesorado de Ontario, así como iniciativas similares en Nueva Zelanda y Cataluña, reflejan los esfuerzos que se están llevando a cabo para que las evidencias estén mucho más disponibles y también para ayudar al profesorado y a los responsables políticos a "aprender" en relación con la evidencia para apoyar la mejora de los resultados de los estudiantes.
- **Garantizar la colaboración en red:** El uso de la evidencia por parte de los docentes es óptima cuando se lleva a cabo de forma colaborativa y en red. Para que el EIP colaborativa arraigue y prospere, debe tener un soporte de alto nivel. En particular, los líderes escolares y los responsables políticos deberían promover la idea de "comunidad" a la vez que garantizan que el personal sea alentado y apoyado para participar en el uso de la evidencia en red. Algunos ejemplos incluyen esfuerzos en California e Inglaterra (como las asociaciones de prácticas de investigación, escuelas de investigación y redes de aprendizaje de investigación) que facilitan que las redes de profesores e investigadores trabajen de forma colaborativa para aplicar evidencias en la práctica.

RECURSOS

Rose, J., Thomas, S., Zhang, L., Edwards, A., Augero, A. & Rooney, P. (2017). *Research Learning Communities: Evaluation report and executive summary*, disponible a: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/Research_Learning_Communities.pdf

Walker, M. (2017). *Insights into the Role of Research and Development in Teaching Schools*, (Slough, NfER).

Weston, D., Hindley, B. & Cunningham, M. (2021). *A culture of improvement: reviewing the research on teacher work conditions*. Document de treball versió 1.1 de febrer de 2121 (Londres, Teacher Development Trust).

REFERENCIAS

Arkhipenka, V., Dawson, S., Fitriyah, S. Goldrick, S., Howes, A. & Palacios, N. (2018). Practice and performance: changing perspectives of teachers through collaborative enquiry, *Educational Research*, 60(1), 97-112.

Bauman, Z. (2012). *Liquid Modernity*, (Cambridge, Polity Press).



- Brown, C. (2020). *The Networked School Leader: How to improve teaching and student results using learning networks*. Londres: Emerald.
- Brown C., Schildkamp, S. & Hubers, M. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvemen. *Educational Research*, 59(2), 154-172, DOI: 10.1080/00131881.2017. 1304327.
- Brown, C. & Luzmore, R. (2021). *Educating Tomorrow: Learning for the post-pandemic world*. Londres: Emerald.
- Cain, T. (2015). Teachers' Engagement with Published Research: Addressing the Knowledge Problem. *Curriculum Journal*, 26(3), 488-509.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the network Society*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Crain-Dorough, M. & Elder, A. (2021) Absorptive Capacity as a means of understanding and addressing the disconnects between research and practice. *Review of Research in Education*, 45, 67-100.
- De Vries, S. & Prenger, R. (2018) A lesson study professional learning network in secondary education. A C. Brown i C. Poortman, C. (Eds), *Networks for learning: effective collaboration for teacher, school i millora del sistema*. Londres: Routledge.
- Gough, D. (2021). Appraising Evidence Claims. *Review of Research in Education*, 45, 1-26.
- Howland, G. (2015) Structural reform: The experience of ten schools driving the development of an all-age hard federation across a market town in northern England. *Management in Education*, 29(1), 25-30.
- Lai, MK & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. *Data-based decision making in education*, 9-21.
- Oakley, A. (2000). *Experiments in knowing: gender and method in the social sciences*. Cambridge: Polity Press.
- Rogers, E. (1995, 4^a ed.). *Diffusion of innovations*. Nova York, NY: The Free Press.
- Rose, J., Thomas, S., Zhang, L., Edwards, A., Augero, A. & Rooney, P. (2017). *Research Learning Communities: Evaluation report and executive summary*, disponible a https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/Research_Learning_Communities.pdf
- Thomm, E., Seifried, E., & Bauer, J. (2021). Informing professional practice: (Future) Teachers' choice, use, and evaluation of (non-)scientific sources of educational topics, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (2-3), 121-126.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2021). Sorting pupils into their next educational track: How strongly do teachers rely on data-based or intuitive processes when they make the transition decision?. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100865.



Walker, M. (2017). *Insights into the Role of Research and Development in Teaching Schools*. Slough, NfER).

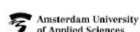
Weston, D., Hindley, B. & Cunningham, M. (2021). A culture of improvement: reviewing the research on teacher work conditions. Document de treball versió 1.1 de febrer de 2021 (Londres, Teacher Development Trust)

MÓDULO 2

Inclusión escolar

Autoras **Kyra Kronenberg y Asia Trzeciak**

Revisor **Chris Brown**





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the vies only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



OBJETIVO

El objetivo de este módulo es reflexionar sobre qué es la inclusión escolar y cómo está la situación respecto a la inclusión en tu aula y centro.

COMPETENCIAS/ HABILIDADES DESARROLLADAS

- Claridad en la definición de la inclusión escolar
- Comprender cuál es la situación de la inclusión en tu aula/centro
- Entender cómo se podría mejorar la situación en tu aula/centro

DESTINATARIOS

Docentes, líderes escolares y otras partes interesadas en la inclusión escolar.

DURACIÓN

5,5 horas

CONTENIDO

En este módulo, la pregunta '¿qué es la inclusión escolar?' será respondida. Al trabajar este módulo con la ayuda de textos y videos guía, se abordarán varios temas relacionados con la inclusión escolar. Al finalizar este módulo habrá reflexionado y aprendido sobre:

- Qué es la inclusión escolar.
- Cómo está la situación respecto a la inclusión en tu aula/centro.
- Si hay metas que no se han cumplido en el tema inclusión.
- Cómo podría mejorarse la situación en su aula/centro.

Para comenzar, este video resume cómo se relacionan la inclusión y la educación y brinda una vista previa de los temas que se discutirán con más detalle durante este módulo:
<https://youtu.be/kEyjlqixq9c>

Inclusión

Para responder a la pregunta sobre qué es la inclusión escolar, el primer tema importante a describir es qué es la inclusión. Cuando observamos las definiciones de inclusión, todas se relacionan con la misma redacción y significado: “el acto o la práctica de incluir” (Merriam-Webster, sin fecha). Concretamente, cuando nos adentramos en lo que significa la inclusión



en el ámbito educativo, se afirma que los alumnos con discapacidad, necesidades especiales u otras dificultades deben ser incluidos en la población estudiantil general (Unicef, sf). Sin embargo, con solo una definición, no está claro qué es incluir a los estudiantes y cómo lograrlo.

Incluir a todos los estudiantes, sin importar sus antecedentes o necesidades, puede ser una tarea difícil y puede ser difícil identificar si un aula o centro es inclusivo. Ser inclusivo se relaciona con la creación de igualdad de oportunidades para desarrollar las habilidades del estudiante y las oportunidades no deben cambiar de acuerdo con los antecedentes del estudiante. La inclusión en el aula trata de abordar la diversidad de los estudiantes y llamar la atención sobre la necesidad de mejorar la inclusión y la equidad en el sistema educativo. En última instancia, esto puede conducir a un sistema educativo y un aula inclusivos donde mejorarán los resultados de los estudiantes. En concreto, la Comisión Europea se centra en la importancia de la inclusión escolar como una responsabilidad para lograr la integración social y cultural y para garantizar la equidad y la justicia social para todos.

La inclusión escolar se puede dividir en tres pilares según Sven Nilsen (2018) y Sardes, una empresa de investigación y asesoramiento con sede en los Países Bajos que se especializa en educación, cuidado y crianza. Estos tres pilares son:

1. *Inclusión Organizacional* donde los estudiantes pueden ir a centros cercanos a su casa por la existencia de una red de servicios suficientes para el estudiante.
2. *Inclusión Social* donde los estudiantes pueden conocerse y tener oportunidades de aprender juntos y unos de otros; esto se puede crear en las aulas, en el centro o en el vecindario.
3. *Inclusión Didáctica* en la que se reconocen las diferencias en el aula y se actúa en consecuencia para satisfacer las necesidades de los estudiantes y se puedan desarrollar diferentes intereses y talentos.

Esos tres pilares muestran que no solo la estructura organizativa puede crear un entorno inclusivo, sino que otros factores, como la participación activa de los estudiantes, también juegan un papel importante. Para leer más sobre la educación inclusiva, puede encontrar el artículo de Sven Nilsen en las referencias.

Sin embargo, al hablar de inclusión y educación inclusiva, un tema se convierte en el centro de atención: los estudiantes. Todos los estudiantes deben ser incluidos sin importar sus antecedentes o necesidades, pero ¿cuáles podrían ser y cómo podría afectar esto a su desarrollo en el centro educativo?

Estudiantes

La inclusión escolar permite que los estudiantes de todos los orígenes aprendan y crezcan, en beneficio de todos los estudiantes. Sin embargo, algunos estudiantes pueden estar en desventaja o necesitar prácticas especiales para empezar. Estos estudiantes son más propensos a ser excluidos de las aulas dando como resultado una mayor segregación. Es importante reflexionar sobre cuáles son esas necesidades y desventajas para poder actuar sobre ellas.



Cuando se abordan las necesidades especiales en el ámbito educativo, el foco está específicamente en las Necesidades Educativas Especiales (NEE). NEE, según Bryant et al. (2016), se refieren a estudiantes con discapacidades, trastornos o deficiencias. Los estudiantes pueden experimentar una discapacidad de aprendizaje, una discapacidad física como, por ejemplo, una discapacidad visual o una discapacidad del desarrollo que afecta su vida diaria. Un ejemplo de una discapacidad del desarrollo puede ser el autismo o el TDAH.

Las Necesidades Educativas Especiales también se relacionan con los trastornos. Estos trastornos pueden influir en la forma en que un estudiante se comporta en la clase y esto puede afectar su progreso personal en el aula. En concreto, se relacionan con las NEE los trastornos relacionados con las circunstancias conductuales, afectivas y comunicativas. Un ejemplo de comportamiento relacionado con dicho trastorno podría ser la incapacidad para construir o mantener una relación interpersonal. Esto puede ser con compañeros, profesores o cuidadores y caracteriza un trastorno emocional.

Finalmente, las deficiencias de aprendizaje pueden formar parte del espectro NEE. Estas deficiencias están directamente relacionadas con el aprendizaje en el aula y el progreso de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Ejemplos de deficiencias de aprendizaje son la dislexia y la discalculia, donde el estudiante tiene dificultades con las palabras o los números y cómo distinguirlos o utilizarlos.

Para leer más sobre cómo estas necesidades afectan en las aulas y cómo los docentes pueden actuar de acuerdo con esos desafíos, puede encontrar en las referencias el artículo de Bryant et al. Llamado *‘Teaching students with special needs in inclusive classrooms’* ('Enseñanza de estudiantes con necesidades especiales en aulas inclusivas').

No sólo los trastornos, discapacidades o carencias pueden afectar la inclusión en el aula, también los alumnos con desventajas pueden ser excluidos. Estas desventajas se relacionan principalmente con sus antecedentes y su situación fuera del centro. Los estudiantes desfavorecidos son aquellos cuyas circunstancias familiares, sociales, económicas presentes o pasadas dificultan su capacidad de aprender.

La siguiente lista es un pequeño vistazo de todas las dificultades y diferencias con las que los estudiantes pueden tener que lidiar:

- Diferencias culturales
- Refugiados
- Dificultades educativas
- Obstáculos geográficos
- Obstáculos sociales
- Obstáculos económicos
- Problemas de salud
- Barrera lingüística

Los estudiantes inmigrantes que no dominan el idioma y experimentan una barrera forman parte de este grupo. Otro ejemplo son los estudiantes cuyas familias no tienen suficiente dinero para pagar la matrícula escolar o cuyas familias no pueden participar activamente en la vida



(escolar) del estudiante. Todos estos factores crean desventajas que impiden que el estudiante participe de manera óptima en el aula.

Para reconocer y atender estas necesidades, un aula debe ser inclusiva para que todos los estudiantes puedan participar y desarrollar las habilidades y talentos que requieren. Para que esto suceda, es necesario introducir el tema de la educación inclusiva.

Educación inclusiva

Este último tema combina el concepto de inclusión con los alumnos de un aula que pueden tener necesidades especiales o desventajas previas. La educación inclusiva permite que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan la oportunidad de ir a la escuela, de adquirir habilidades y de desarrollar sus talentos e intereses. Significa que todos los niños están en las mismas aulas, ubicados en las mismas escuelas. Se insta a todos los estudiantes a trabajar juntos, jugar juntos y aprender unos de otros. Este ambiente inclusivo significa oportunidades reales de aprendizaje para grupos que anteriormente han sido excluidos.

Estas aulas inclusivas no solo benefician a los estudiantes con desventajas o discapacidades. Al reunir a todos los estudiantes de diferentes orígenes y experiencias, la contribución de los estudiantes es muy valiosa y los diversos grupos pueden crecer juntos, en lugar de individualmente. Por lo tanto, es muy importante comprender el concepto de educación inclusiva ya que responde a la pregunta planteada anteriormente: '¿qué es la inclusión escolar?'. Para reflexionar y entender más sobre el tema, se recomienda el siguiente video: <https://youtu.be/ZIPsPRaZP6M>. Este video destaca qué es la educación inclusiva y por qué es beneficiosa para todos los estudiantes.

RECURSOS

Para más información y material sobre la inclusión en la educación, se recomiendan los siguientes videos y artículos:

- <https://youtu.be/yHE3Lklix3I>
- <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/136031199285039?needAccess=true>
- [¿Cómo se relacionan las actitudes de los docentes hacia la inclusión con las experiencias socioemocionales escolares de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales? - ScienceDirect](#)
- <https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-and-inclusive-education/article/abs/leadership-inclusion-and-quality-education-for-all/9DD35846E7F61A9593A6F57546922615>
- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.891336>
- <https://inclusiveschools.org/category/resources/inclusion-basics/>

EVALUACIÓN

Haced una breve autoevaluación en la plataforma de aprendizaje

REFERENCIAS

Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2017). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. SAGE.

Delaney, M. (2016). *Special educational needs*. Oxford University Press.

Inclusive Education Plan. (n.d.). *What is inclusive education?*
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=yHE3Lklix3I&feature=youtu.be>

Merriam-Webster. (n.d.). Inclusion. In *Merriam-Webster.com dictionary*.
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/inclusion>

Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>

Sardes. (n.d.-a). *Gelijke kansen* (OAB). https://sardes.nl/Expertise_OAB

Sardes. (n.d.-b). *Inclusieladders bieden een gezamenlijke taal voor het gesprek over inclusief onderwijs*.
<https://sardes.nl/portfolio/Inclusieladders-een-gezamenlijke-taal-voor-het-gesprek-over-inclusief-onderwijs>

TEDx Talks. (n.d.). *The power of inclusive education* | Ilene Schwartz | TEDxEastsidePrep.
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ZIPsPRaZP6M&feature=youtu.be>

Unicef. (n.d.). *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>

MÓDULO 3

Condiciones para facilitar la adopción y el uso de prácticas informadas en evidencias

Autores Daniel Pattier y Cecilia Inés
Suárez Rivarola

Revisoras Anna Díaz-Vicario y Simona
Iftimescu





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the vies only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

OBJETIVOS

- Desarrollar una actitud positiva hacia la investigación y la evidencia.
- Desarrollar la autorregulación para adoptar el enfoque de la Práctica Informada por la Evidencia.
- Conocer los factores más importantes que condicionan positiva o negativamente la efectividad del enfoque de Práctica Informada por la Evidencia.

COMPETENCIAS/ HABILIDADES DESARROLLADAS

- Claridad en la comprensión del enfoque de la Práctica Informada en la Evidencia (PIE).
- Autorregulación en la adopción del enfoque de la PIE.
- Comprensión de los factores que condicionan positiva o negativamente la adopción del enfoque PIE.

DESTINATARIOS

Profesorado/Equipos Directivos...

CONTENIDO

La implementación de prácticas educativas informadas en la evidencia es el resultado de la confluencia de numerosos factores que condicionan positiva o negativamente la efectividad de dicho enfoque. Aun considerando la gran dificultad que supone la gradación del impacto de dichos condicionantes debido a su carácter interconectado, podemos comprender fácilmente la existencia de estos, y la importancia de tenerlos en cuenta de cara a la puesta en práctica de este enfoque en el ámbito educativo.

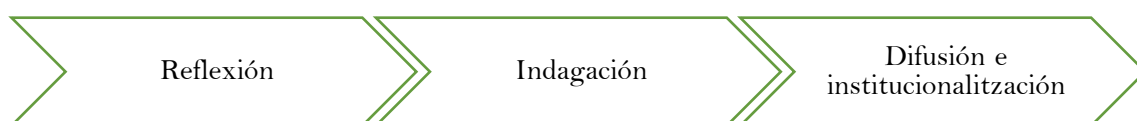
Así, la literatura nos acerca a esta temática poniendo la mirada en cuatro factores que inciden significativamente, de manera diferente, pero interconectada, en la implementación de un enfoque educativo informado desde la investigación. Estos cuatro factores serían los siguientes: capacidades del docente, culturas escolares, ambientes de aprendizaje que promueven la investigación y la existencia de estructuras y sistemas que posibiliten el uso de la investigación (Brown & Greany, 2018). Así, la mejora de la práctica docente orientada por las prácticas informadas en la evidencia se fundamenta en un enfoque holístico, que incluye la experiencia personal, evidencias de la investigación e información sobre el contexto escolar (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017).

Siendo inabarcable profundizar en todos y cada uno de los condicionantes que podrían agruparse en torno a estas cuatro categorías más amplias, nos adentraremos, a través de este módulo, en algunos de ellos que tienen una especial relevancia y que suelen estar al alcance de los profesionales que trabajan en su día a día en un centro educativo. Teniendo en cuenta esto,

es importante destacar que cualquier profesional de la educación puede llevar a cabo prácticas informadas desde la investigación, aunque tenga muchos condicionantes que limiten sus posibilidades. Por lo tanto, a lo largo de este módulo estudiaremos condicionantes parciales de la implementación de prácticas educativas informadas en la evidencia y no nos referiremos a condicionantes totales que imposibilitarían cualquier intento de su utilización por parte de los profesionales. Siempre se va a poder, en mayor o menor grado, utilizar un enfoque de prácticas educativas informadas en la evidencia.

A grandes rasgos, el proceso de implementación de prácticas educativas informadas en la evidencia suele seguir tres pasos que nos ayudarán a contextualizar los condicionantes más importantes a tener en cuenta por cualquier profesional de la educación. Estos pasos son los siguientes: fase de reflexión, fase de indagación y fase de difusión e institucionalización.

Figura 1. Fases del proceso de implementación de prácticas educativas basadas en la evidencia.



En cada una de las fases hemos escogido una serie de condicionantes que, tal como se anticipó, pueden favorecer u obstaculizar el proceso de implementación de las prácticas educativas informadas en evidencias y que, por otra parte, consideramos que son susceptibles de ser modificados por la acción directa de maestros y maestras.

Figura 2. Condicionantes de las prácticas educativas informadas en la evidencia



En los apartados siguientes, y para cada una de las tres fases, analizamos estos condicionantes señalando su influencia en la implementación de las prácticas informadas en evidencias y sugerimos algunas posibilidades de acción para su abordaje.

Condicionantes durante la fase de reflexión

En primer lugar, existe una fase de reflexión, en la que los profesionales de la educación deben pensar acerca de sus propias prácticas educativas, de su fundamentación, de la innovación o del contexto en el que trabajan. En esta primera fase, destacamos tres condicionantes que pueden delimitar o impulsar las prácticas informadas dentro del centro educativo.

Desde un punto de vista personal y profesional, debe existir un compromiso hacia la propia práctica educativa. Para ello es importante que los profesionales de la educación estén abiertos a cambios sustanciales en sus prácticas docentes. Frases como “siempre lo he hecho así” o “quién eres tú para meterte en lo que hago yo en clase” no ayudan a mejorar el desarrollo profesional de los maestros y maestras. Sin embargo, un enfoque más abierto, humilde y comprometido con su trabajo, en el que se escuchan frases como “me gustaría mejorar como docente”, “¿cómo lo haces tú?”, o “mi clase siempre está abierta”, hace que el caldo de cultivo para un establecimiento de prácticas educativas informadas en la evidencia sea mucho más idóneo. Alguien comprometido con su trabajo es crítico consigo mismo y con sus prácticas, está abierto a cambios que potencien mejoras y a formarse lo necesario para alcanzar dichos progresos. Como podemos entender, este condicionante está íntimamente relacionado con ciertas características personales de los individuos que, en este caso, están muy conectadas con aspectos fundamentales del ámbito profesional educativo como la ética profesional.

Desde un punto de vista externo a la persona, en la etapa de reflexión, también despunta el condicionante de la existencia de espacios y tiempos adecuados para la reflexión personal y para compartir pensamientos y experiencias de una manera grupal con otros profesionales del ámbito educativo. Si no se dan espacios y tiempos adecuados para ello, las bases de la implementación de un enfoque basado en evidencias no serán sólidas. En cambio, si se disponen de este tipo de recursos, se estará potenciando la motivación, la implicación y el sentimiento de grupo, factores esenciales en la puesta en marcha y mantenimiento de una atmósfera de prácticas informadas. Es importante señalar que lo más adecuado sería que este tipo de espacios y tiempos fueran proporcionados por los propios centros, a poder ser, dentro del horario profesional establecido, como una parte fundamental de la formación y desarrollo profesional docente de los profesionales que trabajan en la institución. Favoreciendo este tipo de espacios y tiempos para la reflexión, estaremos promoviendo un aspecto fundamental en la implementación de prácticas educativas informadas en la evidencia. Los espacios de intercambio entre equipo directivo y maestros y maestras son esenciales para dar soporte al proceso de implementación de las evidencias, y pueden darse tanto a nivel formal como informal (Ion, Díaz-Vicario & Suárez, 2021).

Además, otro condicionante para tener en cuenta en esta etapa es el de la propiciación de una reflexión colaborativa, ya que aumenta la eficacia del proceso de trabajo debido a la ayuda mutua que supone compartir los pensamientos acerca de las diversas realidades y factores que

confluyen en el día a día de un centro educativo y que deben tenerse en cuenta para crear una atmósfera de prácticas informadas en la evidencia.

Así, las reflexiones que sustentan las dos siguientes fases y que son el punto de partida que nos hace ver dónde estamos para poder dirigirnos adecuadamente hacia dónde queremos ir, ganan si se realizan en pequeños grupos y de manera colaborativa. Es importante que todos los miembros del grupo se sientan con la confianza necesaria para aportar sus perspectivas y reflexiones ante los demás, como una manera de contribuir al enriquecimiento colectivo, sin miedo a, tal vez, hacer alguna crítica a su propio centro educativo que pueda derivar en un proceso de mejora de este. Por ello, lo idóneo es que en la institución se fomente un clima de confianza en el que los diversos profesionales que trabajan en ella se sientan cómodos para aportar ideas desde su experiencia y posición profesional. Este clima de confianza y apertura es fundamental no solo para plantear los aspectos positivos sino también para establecer las bases que permitan, en fases posteriores, abordar de manera colaborativa las dificultades que puedan surgir durante el proceso. No hemos de olvidar que la implementación de un enfoque nuevo o diferente en el centro educativo y en la propia práctica docente, siempre genera incertidumbre y dudas, que se abordan mejor si existen espacios colaborativos donde poder compartirlas.

Condicionantes durante la fase de indagación

En segundo lugar, tras una fase de reflexión, la implementación de un enfoque informado en evidencias suele establecer un periodo de indagación, en el que, tras determinar aspectos clave como qué queremos evidenciar o cuál es la mejor manera para ello, se realizan investigaciones a pequeña o grande escala con objetivos concretos. En esta fase de indagación, destacaremos, a continuación, otros tres condicionantes que inciden directamente en la efectividad de las prácticas informadas.

Un condicionante muy significativo es el nivel de formación en investigación que tienen los docentes (Campbell, 2016). Diversos estudios evidencian la falta de instrucción por parte de este tipo de profesionales en dicho ámbito (Perinés, 2018). No podemos olvidar que muchos programas de educación superior en educación no ofrecen una formación inicial adecuada en investigación a sus estudiantes, por lo que debe ser algo que se valore y evalúe en los centros educativos para, detectando ciertas carencias en este sentido, poder ofrecer una formación continua y complementaria de calidad a los diversos profesionales que lo necesiten. Si pretendemos implementar un enfoque de prácticas informadas en evidencias, los profesionales que van a desarrollar dichas implementaciones deben de tener al menos nociones básicas de elementos inherentes a las investigaciones que se suelen realizar en el ámbito educativo como evidencia, hipótesis, instrumentos de recogida de datos. Es importante señalar que los maestros no son investigadores, y, por lo tanto, no es necesario que la formación que dispongan sea de un gran nivel, sino, más bien, que dispongan de las nociones y herramientas básicas para poder plantear, llevar a cabo y evaluar una práctica a través de una pequeña investigación. Lo idóneo sería que todo el claustro docente pudiera formarse en investigación a lo largo del tiempo pudiendo ser ayudados por profesionales del ámbito investigativo en cualquier punto del proceso del establecimiento de un enfoque de prácticas educativas informadas en la evidencia. Lo más adecuado sería que esta formación continua pudiera

realizarse dentro del propio centro, lo que contribuiría a una mejor compatibilización del aprendizaje con sus tareas profesionales y a una mayor contextualización con ejemplos concretos que puedan estar llevándose a cabo en la propia institución. Una formación continua mediada por personal investigador de calidad fomentaría, de esta manera, la resolución de problemas concretos que van surgiendo en el centro educativo a medida que se realiza esta etapa de investigación, y, por lo tanto, motivaría a los profesionales a seguir trabajando con este enfoque y evitaría que estos abandonasen la empresa debido a los obstáculos o problemas que pudieran surgir. El intercambio continuo entre profesores e investigadores es además un punto central para la mejora educativa, considerando las sinergias entre estos dos ámbitos.

Por otra parte, no debemos olvidar que en la tarea docente no solo es deseable realizar investigaciones sino también aprender a entender e integrar, en la propia práctica docente, los resultados de investigaciones desarrolladas por otros.

Además, teniendo en cuenta que la formación más propicia para los docentes, considerando la gran carga laboral que suelen tener, sería una formación de nivel básico, otro condicionante que destaca en esta fase es el trabajo de los líderes intermedios, que coordinan a los diferentes profesionales de la educación de un centro educativo en concreto y que deben estar abiertos también al trabajo cooperativo con otros centros o redes (Brown & Zhang, 2017; LaPointe-McEwan et al., 2017). Para que la implementación de un enfoque basado en evidencias sea idónea, estos líderes intermedios deben tener una formación específica, y, en este caso, de mayor nivel, en investigación. De esta manera, se convierten en propulsores y motivadores de una atmósfera de prácticas informadas en el centro a través de una ayuda personalizada y directa a los docentes que están en las aulas (Pattier & Sobrino-Callejo, 2021). Para ello, es importante tener la garantía de que estos líderes sean las personas adecuadas para su rol, y que denoten un claro compromiso y defensa de la investigación (Brown et al., 2019).

En sentido contrario, la existencia de líderes intermedios no capacitados o no comprometidos con el establecimiento de una atmósfera global de prácticas educativas informadas en la evidencia en el centro educativo, limitaría su efectividad y las interconexiones necesarias entre los diversos profesionales de la educación de la institución que promueven un proceso colaborativo y más amplio de la utilización de prácticas informadas.

Asimismo, la fase de indagación estará condicionada por los recursos de los que dispongan los docentes y/o la institución educativa. Los recursos disponibles afectarán directamente a la profundidad, calidad o alcance de la investigación. Esto no significa que la inexistencia de recursos imposibilite la realización de investigaciones a pequeña escala, sino que, como podemos entender, lo condiciona. En este sentido es importante resaltar el papel que juega la Administración o las instituciones educativas como fuentes o gestores de recursos que se pueden dedicar a la investigación directa en las aulas (Pattier & Olmos-Rueda, 2021).

Condicionantes durante la fase de difusión e institucionalización

En tercer lugar, tras la fase de reflexión y la de investigación, llegaría la fase de difusión e institucionalización. Esta etapa está dedicada a la mejora de la calidad educativa no solo para nuestro propio centro educativo, sino para el resto de los centros e instituciones de nuestro ámbito desde una perspectiva más abierta. Una vez que tenemos evidencias de que, por ejemplo, la innovación que hemos implementado en nuestro centro ha dado buenos resultados entre el estudiantado, es nuestro deber compartir dichas evidencias con los demás para crecer como un cuerpo que busca un mismo fin: la mejora de la educación a nivel global. En esta fase, destacamos, a continuación, tres condicionantes más.

Desde un punto de vista interno a la propia institución educativa, destacan los mecanismos de difusión e institucionalización del propio centro. Si estos mecanismos están afianzados será fácil poder difundir y compartir las evidencias de nuestra investigación y generar proyectos de institucionalización informados. Sin embargo, aunque esto no se dé, también podemos realizar, por ejemplo, difusiones de nuestros resultados de manera interna para el equipo directivo, para otros docentes de nuestro centro, para los estudiantes o para las familias. Compartir evidencias procedentes de investigaciones contextualizadas en nuestro centro educativo promueve enormemente la creación de una atmósfera de prácticas educativas informadas en la evidencia en la que participan, de manera directa o indirecta, todos los agentes que confluyen en el día a día de un centro educativo. Además, promueve en ellos un espíritu de confianza en el proceso educativo que se está dando en la institución ya que se tienen evidencias objetivas y no solamente valoraciones o percepciones subjetivas que pueden ser muy distintas entre unos agentes y otros.

En este sentido, por ejemplo, un profesor que tiene evidencias de que lo que está haciendo en el aula lo está haciendo bien, generará, a través de la difusión de estos resultados, un espíritu de confianza entre el equipo directivo o entre estudiantes y familias hacia su práctica docente.

Asimismo, despuntan los mecanismos de difusión e institucionalización externos al centro como uno de los condicionantes claves en esta fase de establecimiento de un enfoque de prácticas educativas informadas en la evidencia. Al realizarse de manera externa al centro, existe una autonomía y un abanico de posibilidades muy amplio. Podemos difundir las evidencias de nuestra investigación a través de páginas web, blogs, participando en congresos del ámbito de la educación, o incluso a través de las redes sociales de una manera sencilla y práctica. Si queremos llegar a un número de personas considerable, tenemos que conocer y saber usar los mecanismos inherentes a la difusión a través, por ejemplo, de las redes sociales, donde el uso de diferentes funciones puede aumentar significativamente el nivel de impacto de la publicación. A saber: el uso de hashtags, de la @ para nombrar a personas de especial influencia en la red, la utilización de idiomas clave, el uso de un lenguaje asequible, el número de seguidores de los perfiles, el horario y día de la publicación, etc. Es importante resaltar en este espacio la necesidad de guardar el anonimato de los participantes y de datos de especial vulnerabilidad como todos los que tienen que ver con menores. En este sentido, la difusión debe hacerse desde la generalidad y sin entrar en casos particulares para salvaguardar una ética durante todo el proceso. Esta difusión externa puede promover el interés de otras instituciones o centros educativos hacia posibles institucionalizaciones de las prácticas informadas a un nivel más amplio y llegando, por tanto, a un número mayor de profesionales de la educación. Permite también, fortalecer la comunicación y el intercambio que puede estar

orientado a la creación de proyectos conjuntos interinstitucionales en relación con las prácticas informadas en evidencias.

Además, resalta como un factor clave dentro de esta fase, la pertenencia a redes profesionales que permita tanto la difusión como posibles institucionalizaciones a niveles locales, territoriales, nacionales e, incluso, internacionales (Bathgate et al., 2019). Estas redes profesionales pueden ser de naturaleza física, como por ejemplo la pertenencia a asociaciones educativas o diferentes colectivos profesionales. Sin embargo, también pueden ser de naturaleza digital, mediada por algún tipo de plataforma o red social que agrupe a profesionales de la educación, como puede ser a través de Twitter, Facebook o Telegram. Este tipo de redes profesionales, que suelen estar marcadas por una voluntariedad por parte de los integrantes, puede ser un mecanismo de difusión muy apto en la que existen otros profesionales de la educación abiertos y preparados para escuchar las evidencias que exponemos a través de los diferentes métodos posibles aumentando el impacto de nuestro trabajo. Sin duda, la mejor manera de fomentar una atmósfera de prácticas educativas informadas en la evidencia es contar nuestra propia experiencia, de tal manera que pueda llevar a los demás a emprender un camino con el objetivo de basar sus prácticas educativas en la investigación. La reflexión sobre la propia práctica docente y la posibilidad de compartirla con colegas es un elemento que enriquece nuestra práctica profesional, al provocar nuevas preguntas para seguir pensando y mejorando nuestra práctica en el aula.

Para seguir pensando...

A lo largo de este Módulo hemos analizado un total de 9 condicionantes distribuidos en las tres fases del proceso de implementación de las prácticas informadas en evidencias. Este análisis tiene por objetivo no solo identificarlos, sino también sugerir posibles cursos de acción para fortalecer el efecto positivo que puedan tener y siempre orientado a la mejora de la práctica docente.

Existen otros condicionantes, como hemos explicado anteriormente, que influyen en mayor o menor medida en la implementación de prácticas educativas informadas en la evidencia en los centros, y que tienen que ver con el contexto en el que se encuentre la propia institución o el profesional de la educación. Por lo tanto, este Módulo queda abierto a la reflexión de cada uno para establecer y añadir algún condicionante más que sea relevante en su situación concreta y que debe ser tenido en cuenta de manera primordial para poder desarrollar más eficazmente prácticas informadas en el día a día de los centros educativos.

RECURSOS

Recursos principales

Teaching and Learning Toolkit: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/implementation>

Promoting Teacher Engagement with Research Evidence
<https://www.wcpp.org.uk/wp-content/uploads/2018/11/WCPP-Promoting-Teacher-Engagement-with-Research-Evidence-October-2018.pdf>

Recursos complementarios

Mincu, M. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253-269. DOI: 10.1080/03054985.2015.1023013
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2015.1023013>

Five challenges in moving towards evidence-informed practice:
<https://impact.chartered.college/article/stoll-five-challenges-evidence-informed-practice/>

How Can Schools Use Evidence To Improve Teaching?
<https://www.teachingtimes.com/how-can-schools-use-evidence-to-improve-teaching/>

Addressing the challenges of using evidence in education
<https://impact.chartered.college/article/addressing-the-challenges-using-evidence-education/>

EVALUACIÓN

Para aplicar y evaluar los contenidos de este módulo le proponemos realizar un ejercicio de diagnóstico de condicionantes para el uso y adopción de las prácticas informadas en evidencias.

Como primer paso, proponemos la realización de una autoevaluación a nivel personal e institucional. Para facilitar dicha tarea proponemos utilizar el “Instrumento de autoevaluación para maestros y equipos directivos” desarrollada desde el Proyecto PBETools.

Como segundo paso, le proponemos identificar los condicionantes en dos niveles: su centro educativo y su práctica docente a partir de las siguientes preguntas de autorreflexión:

1. ¿Es posible situar el centro/mi práctica docente en alguna de las tres fases del proceso de implementación de las evidencias? Sugerimos utilizar la Figura 1 de este Módulo, como guía.
2. ¿Cuáles son los condicionantes que favorecen la implementación de las evidencias a nivel de centro educativo/práctica docente? ¿Cómo fortalecerlos? Sugerimos utilizar la Figura 2 de este Módulo, como guía.
3. ¿Cuáles son los condicionantes que obstaculizan la implementación de las evidencias a nivel de centro educativo/práctica docente? ¿Qué acciones puedo implementar para superarlos? Sugerimos utilizar la Figura 2 de este Módulo, como guía.



4. Más allá de los condicionantes planteados en este Módulo, ¿Existen condicionantes emergentes que puedan favorecer u obstaculizar a nivel de centro educativo/práctica docente?
5. A partir de los condicionantes identificados, esboce una propuesta de plan de actuación para avanzar y/o afianzar la implementación de las prácticas informadas en evidencias. Sugerimos utilizar el Instrumento de análisis detallado en la Tabla 1 a continuación.

Como tercer y último paso, le proponemos compartir las respuestas con sus colegas y equipo directivo, para continuar la reflexión conjunta y la mejora del proceso de implementación de las prácticas en evidencias.

El proceso de reflexión sobre los condicionantes, lo podemos ir desarrollando cada cierto tiempo para analizar los avances e identificar las áreas en las que debemos seguir incidiendo.

REFERENCIAS

- Bathgate, M. E., Aragón, O. R., Cavanagh, A., Waterhouse, J. F., & Graham, M. J. (2019). Perceived supports and evidence-based teaching in college. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1-14.
- Brown, C. & 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., Malin, J. & Flood, J. (2019). Exploring the five key roles school leaders need to adopt if research-informed teaching practice is to become a reality. *Translational Research Insights*, 2, 1-4.
- Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154-172.
- 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.
- Campbell, C. (2016). Supporting Teachers as a Profession of Knowledge Developers and Mobilisers. *Education Today*, 66(2), 5-20.
- Ion, G., Díaz-Vicario, A. & Suárez, C.I. (2021). Evidence-Informed Educational Practice in Catalan Education: From Public Agenda to Teachers' Practice. *C·E·P·S Journal*, 11(2), 37-57.
- LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2017). Supporting evidence use in networked professional learning: the role of the middle leader. *Educational Research*, 59(2), 136-153.

- Pattier, D. & Olmos Rueda, P. (2021). Administration and teachers: Evidence-based educational practices. *Revista de Educación*, 392, 35-62.
- Pattier, D. & Sobrino Calleja, R. (2021). El liderazgo centrado en el aprendizaje. En Gairín Sallán, J. & Ion, G. (Coords.), *Prácticas Educativas Basadas en Evidencias: Reflexiones, estrategias y buenas prácticas* (pp. 225-240). Narcea.
- Perinés, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27.

ANNEXOS

Herramienta de autoevaluación para profesores y equipos directivos

¿Cómo utilizar el instrumento?

El proceso de evaluación consta de tres pasos que nos ayudarán a reflexionar sobre nuestra actividad como profesionales de la educación.

Primer paso: tabla de niveles.

Para cada aspecto evaluado, se ofrecen cuatro niveles de desarrollo distintos, ejemplificados por una hipótesis. Los niveles se organizan desde el nivel 1 (situación donde no se percibe la necesidad de cambio) hasta el 4 (situación donde se utilizan de forma efectiva las prácticas educativas informadas en evidencias).

Debemos reflexionar sobre cada una de las opciones que se nos presentan y marcar la que mejor se adapte a nuestra situación actual.

Si la actividad se realiza en grupo, la reflexión se puede hacer primero de manera individual para luego, en un segundo momento, realizar una puesta en común y consensuar entre todos el nivel escogido.

Segundo paso: objetivos de evaluación.

Encontramos un objetivo correspondiente a cada ámbito, dividido en cinco sectores (uno para cada uno de los aspectos evaluados) separados en cuatro niveles. La dinámica es colorear los diferentes niveles hasta llegar a aquél en el que estamos situados.

Cuanto más niveles hemos pintado, más cerca estamos de implementar prácticas informadas en la evidencia. De esta forma, obtendremos una representación gráfica que muestra nuestros puntos fuertes y aquellos aspectos a mejorar.

Tercer paso: reflexión final.



Con la tabla final recogeremos aquellos aspectos que nos han ayudado a llegar a este punto, o no nos han permitido avanzar, y cuáles serán las próximas acciones para llegar a la siguiente fase hasta llegar a alcanzar el máximo nivel en la implementación de prácticas informadas en la evidencia.

¿Cómo interpretamos los resultados?

Este instrumento nos situará a distintos niveles en cada uno de los aspectos evaluados. Según el nivel en que nos encontramos, deberemos pensar qué nos ha llevado hasta ese lugar y cómo afrontar las siguientes acciones para llegar al máximo nivel.

TABLAS DE NIVELES

NIVEL PERSONAL

Pon una marca de verificación en la casilla del nivel con el que te identificas más:

ACTITUD HACIA LA INNOVACIÓN			
Estoy satisfecho con mis prácticas educativas. No siento la necesidad de cambiar.	Siento la necesidad de cambiar mi práctica educativa, pero no sé cómo implementar nuevas prácticas.	Busco información y formación sobre diferentes prácticas innovadoras, pero no me siento seguro para implementarlas.	Puedo llevar a cabo procesos de innovación educativa en mi práctica educativa de forma reflexiva.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐

ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN			
Creo que la investigación educativa está desconectada de la práctica docente.	La investigación educativa es necesaria, pero está desconectada de la realidad del aula.	Tengo la intención de aplicar las conclusiones de la investigación educativa a la que tengo acceso, pero no encuentro el tiempo/espacio para hacerlo adecuadamente.	Considero que la investigación educativa es una parte fundamental de mi labor docente. Organizo mis prácticas innovadoras como procesos de investigación.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐

COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES



Creo que la coordinación con los compañeros no es necesaria.	Colaboro con otros profesores cuando los equipos directivos nos piden que nos impliquemos en prácticas innovadoras.	Programo, implemento y evalúo prácticas innovadoras con otros profesores de mi escuela.	Participo en redes de profesorado (externos o en mi centro) con los que comparto prácticas e inquietudes educativas innovadoras.

USO DE FUENTES CIENTÍFICAS

Las principales fuentes en las que baso mis prácticas educativas son mi formación inicial como maestro, mi propia experiencia como docente y las prácticas que viví como alumno en la escuela.	Las principales fuentes en las que baso mis prácticas educativas son, además de las anteriores, la observación de otros profesores con los que trabajo y la formación permanente.	Las principales fuentes en las que baso mis prácticas educativas son, además de las anteriores, blogs de profesores, libros, redes sociales, revistas... con una base eminentemente práctica, pero sin una sólida base científica.	Las principales fuentes en las que baso mis prácticas educativas son, además de las anteriores, recursos con una sólida base científica y teórica, y una base práctica.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐

USO DE LA EVIDENCIA EN LA ENSEÑANZA

Suelo basar mis decisiones en la tradición del centro sin cuestionar en qué se basa esta tradición. Siempre se ha hecho así.	Entiendo el concepto de 'evidencia' y soy consciente de los beneficios de su uso en el mundo educativo, pero me cuesta mucho integrarlo en mi trabajo.	Busco información y formación sobre distintas prácticas innovadoras, pero no me siento seguro para ponerlas en práctica.	Puedo encontrar evidencias (en publicaciones u otros medios científicos) de las acciones que hago en el aula para saber si son válidas o no funcionan.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐

NIVEL INSTITUCIONAL



ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

En mi centro educativo nos faltan momentos organizados de intercambio de ideas y debate sobre la innovación educativa.	En mi centro ponen a disposición del profesorado fuentes sobre innovación educativa, pero no tenemos tiempo para hablar de estas fuentes.	En mi centro tenemos momentos de intercambio de ideas y acceso a fuentes de consulta sobre innovación educativa, pero no tenemos acceso a fuentes de información con base científica.	En mi centro hemos organizado momentos de discusión e implantación de prácticas educativas informadas en la evidencia y disponemos de acceso a fuentes de información sólidas y con base científica.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐

LIDERAZGO DE EQUIPOS DIRECTIVOS

Consideran la investigación como algo difícil de llevar a la práctica y, por tanto, no promueven estas prácticas.	Promueven prácticas innovadoras cuando las impone la administración educativa.	Consideran importantes los procesos de innovación educativa, pero les cuesta organizarlos y disponer de tiempo para su implementación.	Dan soporte y promueven las innovaciones educativas aportando fuentes de información, organizando recursos personales, habilitando espacios y fomentando estas prácticas.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐

LÍNEAS DE FORMACIÓN INSTITUCIONAL



La institución no dispone de un plan de formación para apoyar los proyectos y objetivos educativos propuestos.	La institución dispone de un plan de formación que de apoyo a los proyectos y objetivos educativos propuestos. Sin embargo, la formación en evidencia científica depende exclusivamente de la iniciativa del profesorado.	La institución propone diferentes programas de formación y algunos de ellos incluyen el uso de evidencia en las prácticas educativas.	El uso de la evidencia en las prácticas educativas se integra en el programa de formación diseñado por la institución.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐

COLABORACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES			
La institución considera innecesarios los contactos con otras instituciones educativas para compartir sus experiencias innovadoras.	La institución considera que los contactos con otras instituciones educativas son necesarios para compartir experiencias innovadoras, pero no facilita estos intercambios.	La institución fomenta el intercambio de experiencias educativas innovadoras colaborando y apoyando estas prácticas informales.	La institución fomenta el intercambio de experiencias educativas innovadoras colaborando y apoyando estas prácticas de forma institucional.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐

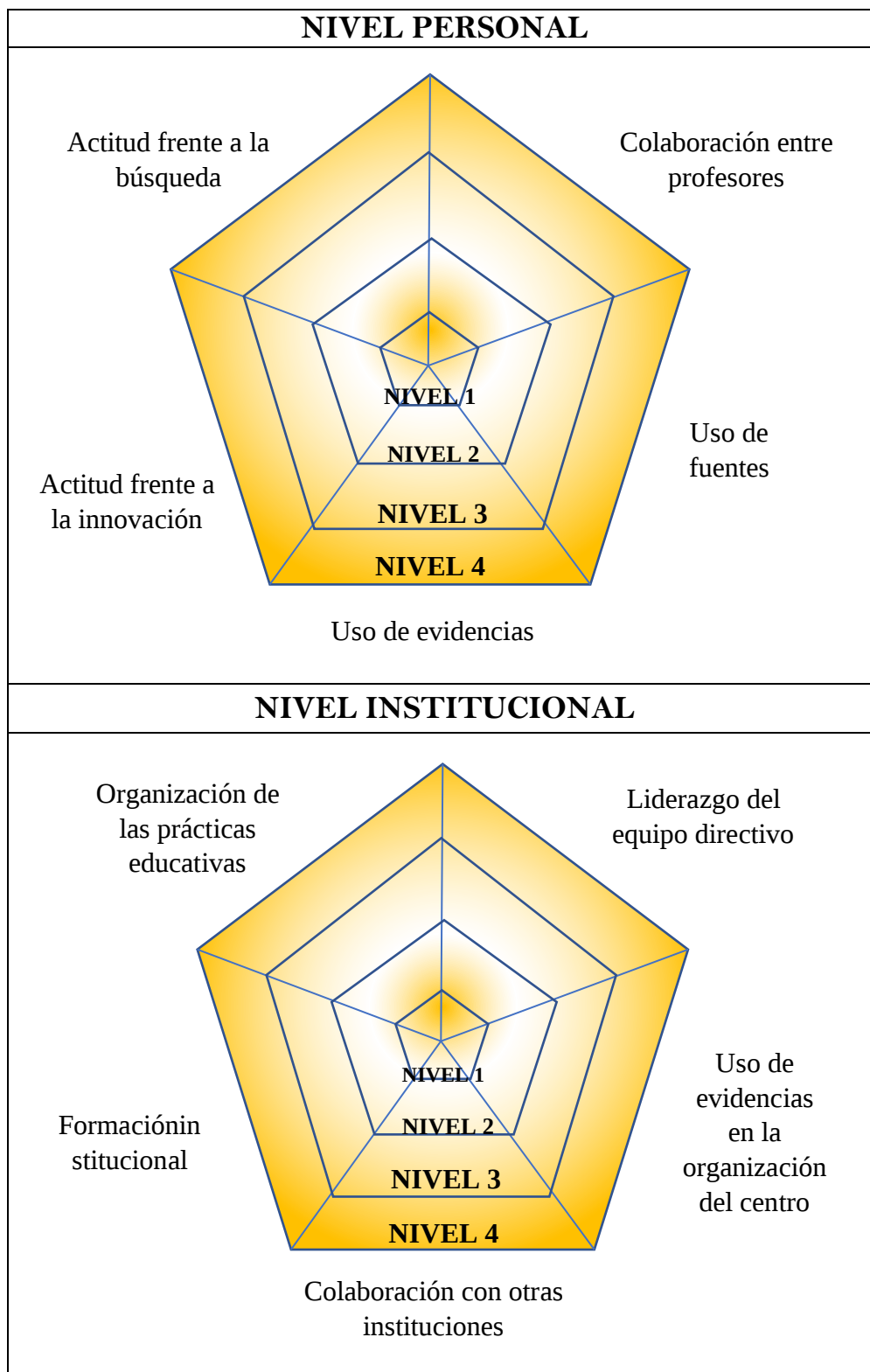


USO DEL EVIDENCIA EN LA ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN			
Las decisiones se toman en función de cómo se han tomado antes, sin cuestionar su eficacia ni evaluar alternativas.	El concepto de 'evidencia' aplicado al mundo educativo es conocido y se entiende. Sin embargo, es difícil implementar acciones basadas en la evidencia.	Se organizan acciones basadas en la evidencia y se revisa la eficacia de las prácticas que ya están en marcha.	Además de basar las prácticas educativas y organizativas de la institución en la evidencia, se consultan fuentes científicas para encontrar nuevas y difundir las suyas en los círculos profesionales y científicos.
Nivel 1 ☐	Nivel 2 ☐	Nivel 3 ☐	Nivel 4 ☐



Dianas de valoración

Sombree cada sector según el nivel en que se haya situado en las tablas anteriores. Cuanto mayor sea la parte del pentágono de colores, mayor será el rendimiento en este campo.





Taula 1. Instrumento de análisis

Proceso de Implementación de las PIE	Condicionantes	Situación actual Fecha:				Actuaciones de mejora	
		Centro educativo		Práctica docente		Centro educativo	Práctica docente
		Favorece	Obstaculiza	Favorece	Obstaculiza		
Fase de reflexión	Compromiso hacia la propia práctica docente						
	Existencia de espacios y tiempos adecuados						
	Trabajo colaborativo						
Fase de indagación	Formación en investigación						
	Líderes intermedios						
	Recursos						
Fase de difusión e institucionalización	Mecanismos de difusión e institucionalización internos						
	Mecanismos de difusión e institucionalización externos						
	Pertenencia a redes profesionales						
Observaciones							

MÓDULO 4

Acceso a la investigación desde fuentes diversas

Autoras

Neus Lorenzo y Francesca Burriel

Revisora

Marcela Claudia Călineci





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the vies only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



OBJETIVO

- Explorar la realidad a través de enfoques científicos.
- Adquirir técnicas emergentes para detectar, identificar, aprender y comprender la evidencia sistemáticamente.

COMPETENCIAS/HABILIDADES DESARROLLADAS

- Observación directa: clasificación de complejidad y patrones.
- Escucha activa: estrategias de entrevista.
- Lectura: escaneado de múltiples códigos.
- Transalfabetización en espacios transmedia: transferencia.

DESTINATARIOS

- Formuladores de políticas/líderes escolares
- Docentes/ Investigadores
- Educadores

DURACIÓN

5 horas

CONTENIDO

Observación directa

Clasificar la complejidad y encontrar patrones en la realidad educativa compleja

La observación de la realidad educativa en el centro educativo puede ofrecer una gran cantidad de datos cuantitativos (número de alumnos, número de conflictos diarios informados, número de objetivos explícitos en un documento), o cualitativos (lenguas familiares o nacionalidades en un aula, diferentes necesidades educativas, tipos de propósitos transformadores en un plan escolar). Se ha afirmado que los métodos de investigación mixtos, que unifican el análisis cuantitativo y cualitativo, proporcionan un enfoque empírico enriquecido para estudiar los entornos sociales y las interacciones humanas, y se utilizan ampliamente en la investigación educativa (Creswell y Creswell, 2018).

Encontrar patrones, taxonomías y clasificaciones científicas para poder acceder a datos e información significativos es esencial para planificar cualquier investigación rigurosa. El exceso de información puede ser inútil si no hay un objetivo claro que ayude al investigador a seleccionar y organizar los datos. Cuando se utiliza el método científico se prefiere la simplicidad, basada en el *criterio de falsabilidad*, que se encuentra entre los enfoques antiguos y



modernos de investigación y planificación (desde la Occam's Razor hasta Lean Designs, Visual Thinking, Mind Mapping, etc.). El orden secuencial también puede ser útil para establecer tendencias diacrónicas (desde Timeline hasta Design Thinking o Spirals of Inquiry).

Clasificar la cantidad adecuada de datos para obtener información útil se convierte en una prioridad para desarrollar el enfoque educativo informado en la evidencia. Hacer investigación es aprender a explicar y observar los hechos, no describir y cuantificar elementos inconexos. Las clasificaciones nos ayudan a ordenar mentalmente la actividad.

Para descubrir las ideas de los procesos de observación directa, explore las siguientes lecturas con conceptos, estrategias y enfoques útiles:

1. Menos es más: Occam's Razor

- McFadden, J. (2021). *Life Is Simple: How Occam's Razor Set Science Free and Shapes the Universe*. Nueva York, Basic Books.
- Sober, E. (2015). *Occam's Razor*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press

2. Análisis de datos cuantitativos

- Hoy, W.K., & Adams, C.M. (2015). *Quantitative Research in Education: A Primer*, Thousand Oaks, California, Sage.
- Bridgmon, K.D., & Martin, W.E. (2012), *Quantitative and Statistical Research Methods: From Hypothesis to Results*, San Francisco, California, Josey-Bass.

3. Análisis datos cualitativos

- Lune, H. & Berg, B. (2016), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Harlow, U.K., Pearson Education.
- Tracy, S.J. (2019), *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*, Hoboken, New Jersey, Wiley Blackwell.

4. El método mixto

- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2017), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, California, Sage.
- Bazeley, P. (2017), *Integrating Analyses in Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, California, Sage

Actividad 1. Piensa en un ejemplo de preocupación educativa en tu centro o territorio (por ejemplo, tasa de abandono escolar, acoso escolar, etc.) y clasifica todas las posibles causas en estos dos cuadros. Compara los gráficos y decide qué información puedes detectar en cada uno de ellos.

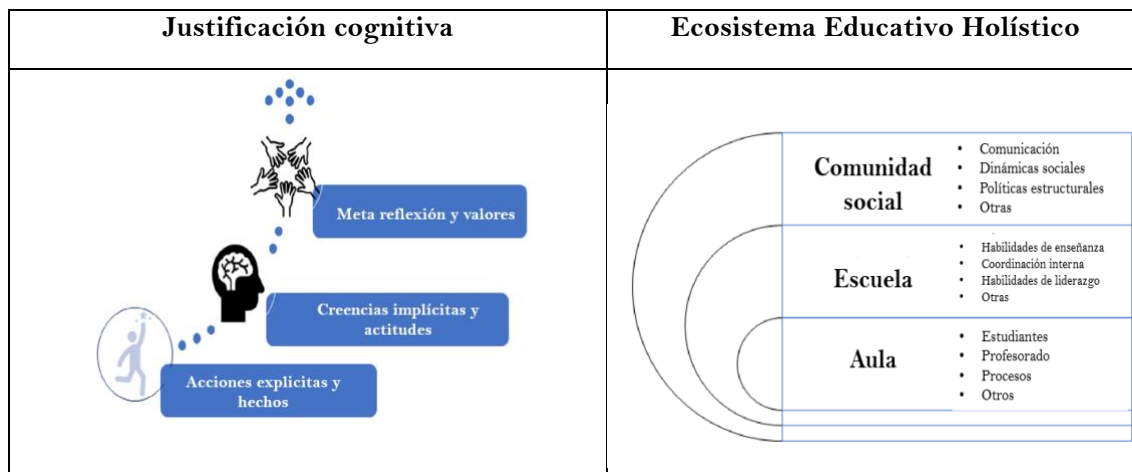


Figura 1. Actividad 1

Actividad 2. Repaso: Información cualitativa, cuantitativa y mixta, organizada en taxonomías. Resume con sus propias palabras, usando un ejemplo de su área escolar:

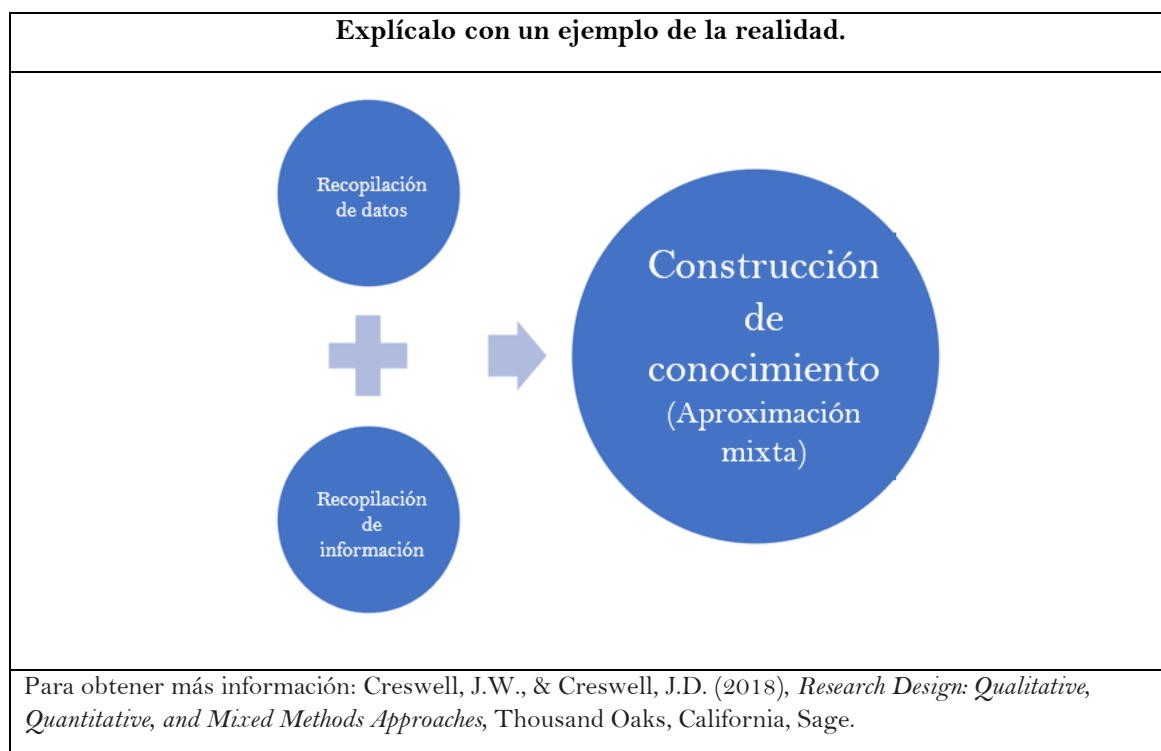


Figura 2. Actividad 2



Escucha activa

Estrategias y técnicas de entrevista

Hacer preguntas es una metodología de investigación. La entrevista puede ser una fuente directa de información educativa si elegimos los protagonistas adecuados e incluimos a los principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las entrevistas con otros miembros de la comunidad educativa también pueden ayudarnos a comprender y explicar la causa y el efecto y las tendencias correlacionadas. Para desarrollar entrevistas efectivas, los investigadores pueden aplicar activamente la empatía, la escucha activa y las mentes inquisitivas, sin perder su distancia científica.

Es fundamental definir los objetivos de la investigación antes de seleccionar fuentes e informantes. La identificación de conceptos es necesaria para acceder a la información escrita y poder formular preguntas adecuadas a los actores involucrados. Si el investigador planea organizar entrevistas colectivas o sesiones colaborativas intersectoriales, en las que puedan participar docentes y familias (por ejemplo, el Método Delphi), entonces es importante, o incluso necesario, negociar significados.

Las técnicas de entrevista siguen diferentes taxonomías conceptuales, dependiendo de la información que se necesita. Por ejemplo, estructurar estas cinco preguntas en una secuencia generalmente proporciona información contextual y hechos específicos (quién, qué, cuándo, dónde, por qué). Agregando preguntas sobre cómo, el entrevistador puede abrir un amplio campo para preguntar sobre experiencias reales para explorar técnicas educativas.

Las fuentes indirectas pueden agregar información contextual y complementaria, proporcionada a través de fuentes automatizadas (metadatos digitales, redes sociales, recopilación de estadísticas), con o sin conocimiento explícito de los informantes. Este proceso automatizado trae a consideración nuevas preocupaciones de privacidad, necesidades emergentes de protección de identidad y otras cuestiones éticas críticas. Los *bots* y otros dispositivos de conversación pueden ser impulsados por Inteligencia Artificial, lo que plantea cuestiones éticas que exigen un acuerdo social y una legislación actualizada.

Para saber más sobre las estrategias de entrevistas más eficientes y sistemáticas, infórmese sobre lo siguiente:

1. Preguntas abiertas y cerradas

- Connor Desai, S., & Reimers, S. (2019). Comparing the use of open and closed questions for Web-based measures of the continued-influence effect. *Behav Res* 51, 1426–1440. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1066-z>
- Çakır, H. & Cengiz, Ö. (2016) The Use of Open Ended versus Closed Ended Questions in Turkish Classrooms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 60-70. DOI: 10.4236/ojml.2016.62006.

2. Recopilación de información estructurada: las preguntas

- Bocci, G., Bianchi, V. & Cruschina, S. (2021). Focus in *wh*-questions. *Nat Lang Linguist Theory* 39, 405–455. <https://doi.org/10.1007/s11049-020-09483-x>



- Nguyen, A. D. & Legendre, G. (2022) The acquisition of *wh*-questions: Beyond structural economy and input frequency, *Language Acquisition*, 29:1, 79-104, DOI: 10.1080/10489223.2021.1968867

3. Desarrollar procesos de pensamiento de alto orden

- Elder, L. & Richard, P. (2012). *30 Days to Better Thinking and Better Living through Critical Thinking*. FT Press.
- Higgins, S. (2015). A Recent history of teaching. In R. Wegerif, L. Li, & J.C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 19-28). Routledge.

4. Escucha activa: Desarrollando empatía con distancia científica

- Bletscher, C.G. & Lee, S.Y. (2021) The Impact of Active Empathetic Listening on an Introductory Communication Course, *College Teaching*, 69(3), 161-168, DOI: 10.1080/87567555.2020.1841079
- Calzada, E. J., Huang, K., Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson-McClure, S., et al. (2015). Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among Afro-Caribbean and Latino immigrant families. *Urban Education*, 50, 870-896. <https://doi.org/10.1177/0042085914534862>.

5. Enfoques de la mente inquisitiva

- Ebersole, C. R., Atherton, O. E., Belanger, A. L., Skulborstad, H. M., Allen, J. M., Banks, J. B., et al. (2016). Many labs 3: Evaluating participant pool quality across the academic semester via replication. *J. Exp. Soc. Psychol.* 67, 68-82. doi: 10.1016/j.jesp.2015.10.012
- Klein, R. A., Vianello, M., Hasselman, F., Adams, B. G., Adams, R. B. Jr., Alper, S., et al. (2018). Many labs 2: investigating variation in replicability across samples and settings. *Adv. Methods Pract. Psychol. Sci.* 1, 443-490. doi: 10.1177/2515245918810225

Actividad 3. Piensa en un objetivo educativo de tu centro o territorio relacionado con la inclusión (ej. equidad, cohesión social, etc.) y elabora una lista de diferentes agentes educativos o informantes (ej. alumnos) para conocer la situación actual. Para cada una, escribe al menos tres preguntas que harías para obtener la información que necesitas saber.

Informantes	Ecosistema Educativo Holístico
1- Directores	a) b)
2 -...	a) b)
3 -...	a) b)
4 -...	a) b)

Figura 3. Actividad 3

Actividad 4. Repaso: Resume el proceso de escucha activa de una entrevista, pensando en tu propia experiencia:

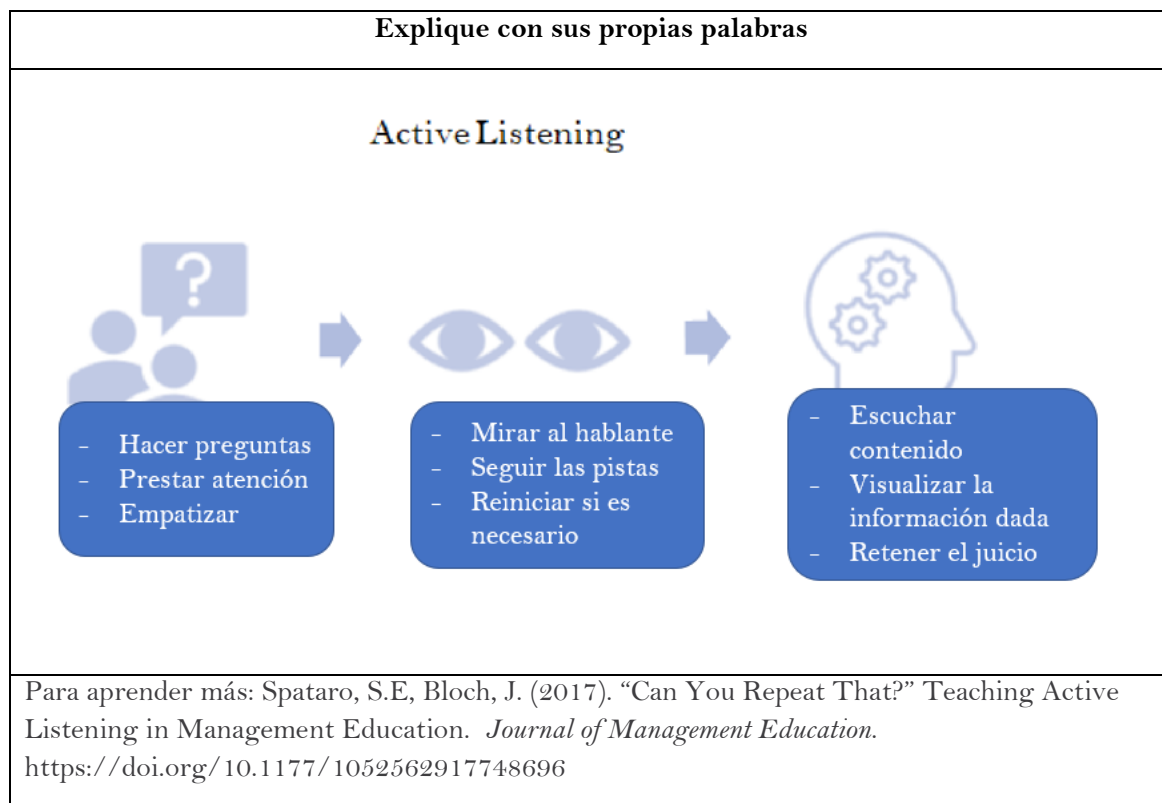


Figura 4. Actividad 4

Leer

Lectura global y focalizada: "skimming & scanning" de diversos códigos

La documentación del centro puede proporcionar información educativa importante. Permiten al investigador identificar componentes cuantitativos y cualitativos del centro educativo (horario, espacios, resultados, desenlaces, procesos comunicativos, prácticas docentes, etc.) y muestran los valores consensuados implícitos en la comunidad.

Leer un proyecto escolar o un plan de unidad puede ofrecer ideas sobre fortalezas y debilidades, prioridades u objetivos, y ayuda a los investigadores a aprender sobre los roles de los docentes y estudiantes, las demandas de las familias o las prioridades de la administración. Mediante el uso de técnicas de lectura específicas, como la "lectura de escaneo" del texto, los investigadores pueden buscar información significativa (es decir, términos y conceptos) y pueden encontrar elementos en los que centrarse. Con técnicas de "lectura superficial", pueden apreciar el sentido general de comunidad, el clima escolar o los enfoques de enseñanza y aprendizaje compartidos en un centro en particular. Estas técnicas de búsqueda ahora se pueden automatizar y enriquecer con análisis de metadatos, y se pueden usar para generar prioridades para una mayor recopilación de información,



El análisis de documentos es un procedimiento cualitativo basado en información que puede ayudar a los investigadores a revisar o evaluar documentos de manera sistemática, tanto material impreso como electrónico (basado en computadora y transmitido por Internet).

La identificación de imágenes, esquemas o representaciones visuales de la comunidad escolar y la interacción que tiene lugar en el centro también puede ofrecer información sobre valores y creencias educativas. Representar al personal del centro en una pirámide o en un diagrama circular puede representar el poder y la autoridad de formas muy diferentes; el uso de flechas o espirales al representar procesos de aprendizaje puede sugerir un concepto de aprendizaje muy diferente; un gráfico que muestre a las familias del centro dentro o fuera de la planificación escolar anual ciertamente indicará diferentes ideas sobre la toma de decisiones educativas.

Para obtener más información, explore los siguientes conceptos en Internet o acceda a las lecturas sugeridas:

- Leer, escanear y hojear

- Aritionang, I.R., Lasmana, S., Kurnia, D. (2019), The Analysis of Skimming and Scanning Technique to Improve Students in Teaching Reading Comprehension. *Project [Professional Journal of English Education]*. 1(2), 101-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.22460/project.v1i2.p101-106>
- Rakhman, A., Syatroh, L. (2015). The Analysis Students Team Achievement Division (STAD). Used in Learning Practice of Translating and Interpreting. *ELTIN journal*, Volume 3/III, October 2015.

- Análisis de documentos: Métodos y técnicas

- Bowen, G.A. (2009), Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 623-640. doi: 10.14527/kuey.2018.016

- Estudio de documentos organizativos, formularios e informes existentes.

- M&E (2022) Document Analysis. In The Monitoring and Evaluation Toolkit. Monitoring and Evaluation Grup. <https://thetoolkit.me/123-method/theory-based-evaluation/step-3-data-checking/document-analysis/>
- Frey, B. (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (Vols. 1-4). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506326139

- Bibliometría y Análisis de Documentos para estudios sociales

- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd ed.), London: Sage, 56-75.(3)
- Bowen, G. (2009), *Document Analysis as a Qualitative Research Method*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method

- Segura-Robles, A., Parra-González, M. E., & Gallardo-Vigil, M. (2020). Bibliometric and Collaborative Network Analysis on Active Methodologies in Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 259-274. doi: 10.7821/naer.2020.7.575

Actividad 5. Piensa en tres documentos diferentes a los que puedes acceder para obtener información a través de la lectura intensiva, y tres más a través de la lectura extensiva. Use las definiciones a continuación para comparar antes de responder.

Lectura intensiva	Lectura extensa
La lectura intensiva es útil en textos más breves para extraer información específica. Incluye una lectura precisa muy cercana para encontrar detalles. Puede usar habilidades de lectura intensiva para comprender los datos detallados de una situación específica.	La lectura extensiva es útil para obtener información general sobre un tema e incluye la lectura de textos más largos para comprender la información contextual. Puede utilizar técnicas de lectura extensiva para mejorar su comprensión global de los procedimientos educativos.
Tres documentos escolares: A) B) C)	Tres documentos escolares: A) B) C)

Figura 5. Actividad 5

Actividad 6. Repaso. Escanear y hojear como técnicas de lectura. Use un ejemplo de su actividad escolar diaria, o de su proceso de investigación:

Escribir documentos reales para ilustrar estos conceptos. Para saber más: Tjora, A. (2018). <i>Qualitative Research as Stepwise-Deductive Induction</i> (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203730072

Figura 6. Actividad 6

Transalfabetización en espacios transmedia

Transferencia y construcción de conocimiento

La investigación educativa debe moldearse con métodos y valores de investigación científica, para garantizar fuentes objetivas e informadas. Desarrollar procesos de investigación puede requerir cruzar diferentes fuentes de información y fusionar datos de diferentes orígenes, utilizando habilidades de transalfabetización.

La transalfabetización se considera la habilidad para leer, escribir e interactuar a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios, desde lenguaje de señas y oralidad, escritura a mano, impresión, TV, vídeo, redes sociales, Twitter, Facebook, herramientas de realidad aumentada o nuevas herramientas emergentes, utilizando diferentes idiomas, códigos o habilidades de entrada. Esta competencia incluye la capacidad de usar diversas estrategias para negociar y colaborar entre diferentes grupos sociales, y es especialmente útil para aquellos investigadores interesados en recopilar información directa de diferentes sectores educativos en el centro educativo: padres, estudiantes, docentes o directores de escuela.

Investigar sobre diferentes medios exige habilidades específicas de lectura y escucha, pero debe hacerse de manera sistemática. Requiere habilidades de comunicación cruzada que permitan al investigador pasar información de un medio a otro (p. ej., texto oral a documentos escritos) o recopilar y resumir información de diferentes fuentes (p. ej., unir la información de entrevistas y vídeos en una sola tabla significativa o gráfico).

El uso de la transalfabetización para explorar los espacios transmedia está creando requisitos digitales inesperados relacionados con varias tecnologías emergentes. Ahora que los centros educativos están comenzando a utilizar herramientas de Realidad Aumentada (AR) y entornos de realidad virtual (VR), los productos de los estudiantes y la evidencia de aprendizaje estarán cada vez más en el ámbito del mundo digital. Los docentes también participan en comunidades virtuales, redes digitales y espacios sociales donde se puede acceder a la información a través de la participación en Redes Personales de Aprendizaje (PLN). Investigar en el universo digital crea un vasto campo por desarrollar, adentrándose en espacios de aprendizaje inmersivo y adentrándose en el recién nacido Metaverso.

Para saber más sobre la búsqueda a través de diferentes espacios de medios:

1. Habilidades y estrategias de transalfabetización

- Jensen, P.A., Rasmussen, H.L. and Chatzilazarou, S. (2019), Knowledge transfer between building operation and building projects, *Journal of Facilities Management*, Vol. 17 No. 2, pp. 208-219. <https://doi.org/10.1108/JFM-05-2018-0030>
- Gallon, R., Lorenzo Galés, M.N. & Josefowicz, M. (2020). A Nemetec Model for Transmedia Organizational Literacy, Chapter 22, In Mehdi Khosrow-Pour, M., & Mehdi Khosrow-Pour D.B.A. (2020) *Encyclopedia of Organizational Knowledge, Administration, and Technology*. IGI-Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-3473-1.ch022



2. Espacios multimedia, transmedia y digitales

- Lorenzo-Galés, N (2019). From Media to Transmedia: Transforming Teaching and Learning Strategies in a Digital Culture, *STEM Journal*, 20(4),147-161. Ed Visual English Education Society, Korea. (PDF) From Media to Transmedia: Transforming Teaching and Learning Strategies in a Digital Culture.
- Marope, M., Griffin, P., and Gallagher, C. (2018). *Future competences and the future of curriculum – A global reference for curricula transformation*. International Bureau of Education – UNESCO. Retrieved 22 April 2019 from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf

3. Realidad aumentada, realidad virtual y Metaverso en la educación

- Soo Kyun, K., et al. (2017) Augmented-Reality Survey: from Concept to Application. (2017, February 28). KSII Transactions on Internet and Information Systems. Korean Society for Internet Information (KSII). <https://doi.org/10.3837/tiis.2017.02.019>
- Abraham, M., & Annunziata, M. (2017). Augmented reality is already improving worker performance. *Harvard Business Review*, 13, 1-5.

4. Social Media y Redes Sociales para la investigación digital en educación

- Llytras, M. D., Visvizi, A., Daniela, L., Sarirete, A., & Ordonez De Pablos, P. (2018). Social networks research for sustainable smart education. *Sustainability*, 10(9), 2974.
- Chang, S., Gomes, C., Platt, M., Trumpour, S., McKay, D., & Alzougool, B. (2021). Mapping the contours of digital journeys: A study of international students' social networks in Australian higher education. *Higher Education Research & Development*, 1-17.

Actividad 7. Piense en su propia experiencia como docente o investigador y elabore sus propias definiciones de estos conceptos.

Transalfabetización	Transmedia
Suelo hacerlo para/cuando...	Suelo trabajar en diferentes medios para/cuando...

Figura 7. Actividad 7

Actividad 8. Repaso. Transalfabetización y Transmedia. Use un ejemplo de su investigación escolar para describir la imagen y el concepto a continuación:

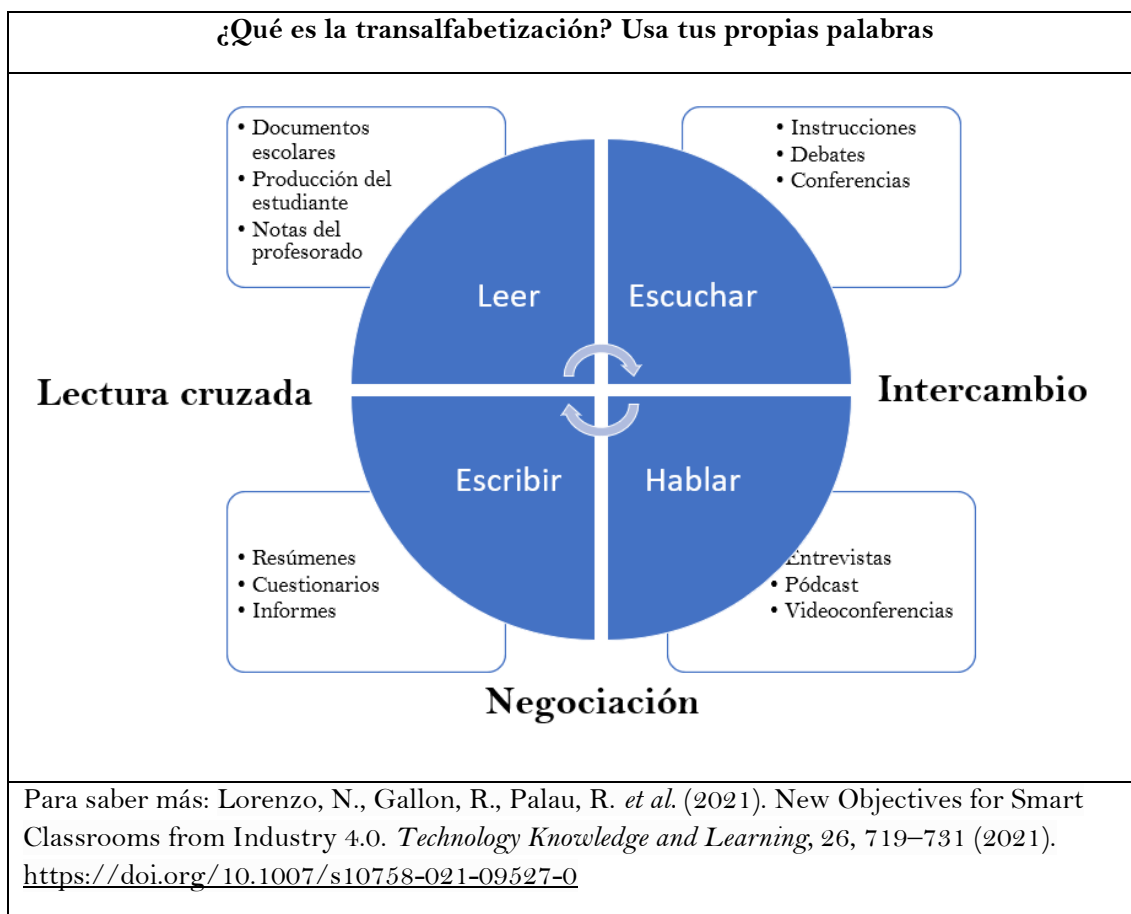


Figura 8. Actividad 8

Acceso a la investigación existente

Bibliometría Digital en SCOPUS y otros

Cuando intente identificar la situación actual y el estado del arte, comience con una revisión de la investigación existente.

La lectura de literatura académica existente y el aprendizaje de casos de estudio previos pueden ayudar al investigador a definir conceptos y negociar significados en el contexto local, y comparar entornos, situaciones y tendencias en diferentes espacios, momentos o mentalidades. Hoy en día, las estrategias científicas para acceder y comparar documentos de investigación se basan principalmente en la selección digital y la gestión de la información, denominada Bibliometría. Los métodos estadísticos para el análisis de revistas, libros, artículos, webs y otras publicaciones, están conectados con la Cienciometría, el análisis de publicaciones científicas. De uso frecuente en el campo de la bibliotecología y la ciencia de la información, estas técnicas suelen utilizar una herramienta de búsqueda para encontrar palabras, textos o expresiones en una base de datos. El resultado es una lista de documentos seleccionados (libros, artículos, citas) que permite al investigador construir un alcance contextual del



objetivo de la investigación. El motor de búsqueda electrónico también puede proporcionar resúmenes, citas y fuentes clasificadas para acceder a contenido relacionado, siempre que se encuentre en la base de datos. Las bases de datos más reconocidas son aquellas que son revisadas por pares, o que garantizan revisiones ciegas externas.

SCOPUS, lanzada en 2004, es una de las bases de datos de resúmenes y citas más populares para la investigación educativa, y crece a medida que se agregan más publicaciones de revistas indexadas. SCOPUS fue creado por Reed Elsevier Group, que luego se integró en RELX Group, una editorial con sede en los Países Bajos que se especializa en contenido científico, técnico y médico. Sus artículos de revistas deben ser revisados por pares para validar la metodología de investigación, los procedimientos, la privacidad de los participantes y la ética científica.

Otras bases de datos y motores de búsqueda incluyen Google Scholar, The Web of Science o ResearchGate, donde los investigadores también pueden incluir su trabajo.

Para obtener más información sobre cómo acceder a la investigación existente, explore los siguientes conceptos y las fuentes sugeridas.

1. El punto de partida de la investigación y el estado del arte

- Bibliometric Analysis of Publications in the Scopus Database: A Study at Diponegoro University during 2014-2018 Yos Johan Utama, Budi Setiyono, Jamari, Mohammad Tauviqirrahman and Heru Susanto E3S Web Conf., 125 (2019) 23001 DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201912523001>
- Cortegiani, A., Ippolito, M., Ingoglia, G., Manca, A., Cugusi, L., Severin, A., Strinzel, M., Panzarella, V., Campisi, G., Manoj, L., Gregoretti, C., Einav, S., Moher, D., & Giarratano, A. (2020). Citations and metrics of journals discontinued from Scopus for publication concerns: the GhoS(t)copus Project. F1000Research, 9, 415. <https://doi.org/10.12688/f1000research.23847.2>

2. Técnica de revisión por pares

- Björk, Bo-Christer (2019). "Acceptance rates of scholarly peer-reviewed journals: a literature survey". *El profesional de la información*, 28(4), e280407. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.07>
- Mulder, Raoul & Pearce, Jon & Baik, Chi. (2014). Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education*. 15. 157-171. 10.1177/1469787414527391.

3. Cienciometría, el análisis de las publicaciones científicas

- Grinëv, A. V., Bylieva, D. S., & Lobatyuk, V. V. (2021). Russian University Teachers' Perceptions of Scientometrics. *Publications*, 9(2), 22. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/publications9020022>
- Shamili, N. (2019) "Scientometrics study of the research publication on information literacy (2015-2019)" (2019). *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 2680. University of Nebraska - Lincoln DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln

Actividad 9. Accede a la plataforma de búsqueda SCOPUS, o cualquier otra que te interese, y encuentra tres artículos con la información que necesitas sobre “Inclusión en la escuela” y “Práctica informada por la evidencia”.

Lista de artículos o resúmenes sobre “Inclusión en la escuela”	Lista de artículos o resúmenes sobre “Práctica basada en la evidencia”

Figura 9. Actividad 9

Actividad 10. Repaso. Procesos revisados por pares: Explique con sus propias palabras

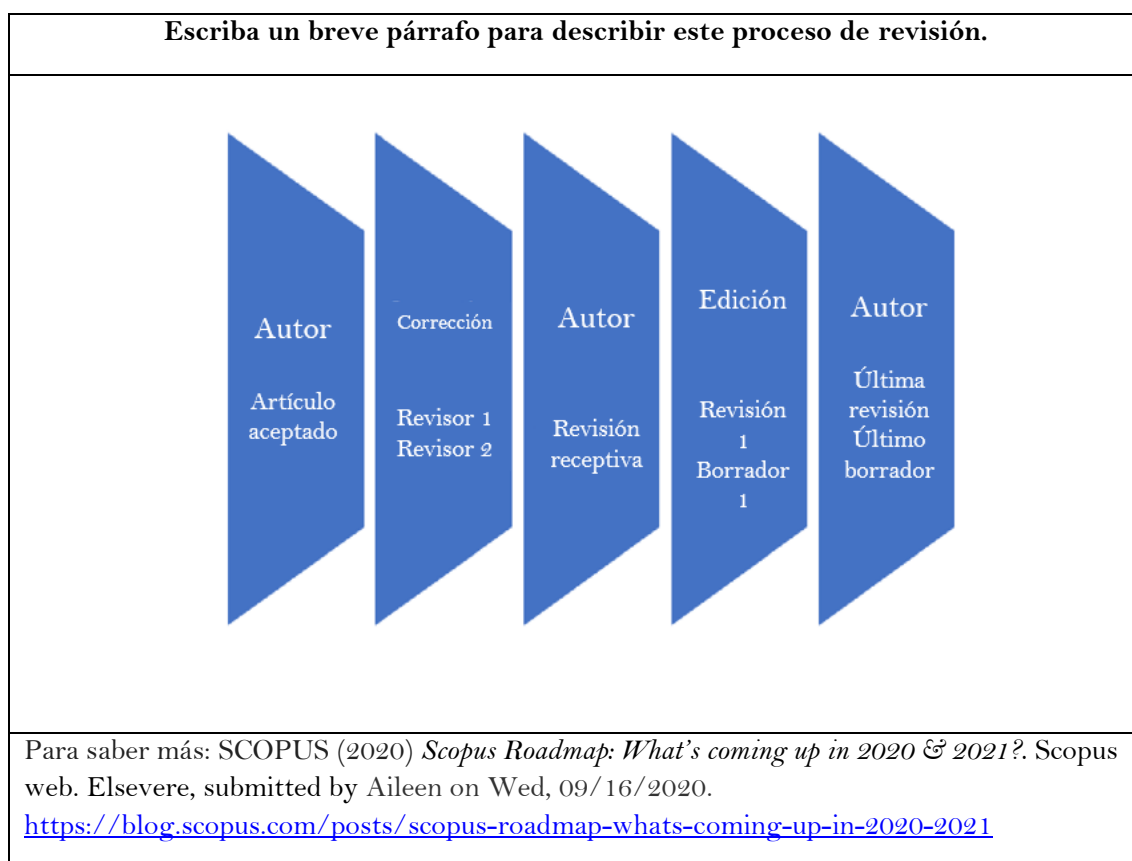


Figura 10. Actividad 10



RECURSOS

Ver bibliografía sugerida en cada sección.

EVALUACIÓN

Lista de Verificación

Necesita al menos tres de estos indicadores para considerar que el Módulo 4 se completó con éxito:

- ¿Ha leído el texto introductorio en cada una de las cinco secciones de este módulo?
- ¿Ha accedido al menos a dos artículos para explorar los conceptos y técnicas sugeridos en cada sección de este módulo?
- ¿Ha leído el texto introductorio en cada una de las cinco secciones de este módulo?
- ¿Ha accedido al menos a dos artículos para explorar los conceptos y técnicas sugeridos en cada sección de este módulo?
- ¿Ha realizado al menos una de las actividades de cada una de las cinco secciones de este módulo?

MÓDULO 5

Uso de la evidencia para reconocer y evaluar cuestiones relacionadas con la inclusión social

Autoras

**Slavko Gaber, Živa Kos, Nika
Šušterič y Veronika Tasner**

Revisora

Georgeta Ion



DIGITAL SOCIETY SCHOOL





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the vies only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

OBJETIVO

El objetivo de este módulo es obtener una mejor comprensión del desarrollo de la inclusión social como un problema social y educativo, reconociendo al mismo tiempo su complejidad y las tensiones involucradas en la lucha por la inclusión social en la educación.

COMPETENCIAS/ HABILIDADES DESARROLLADAS

- Pensamiento crítico
- Capacidad para reconocer las tensiones que surgen de los problemas relacionados con la equidad y la inclusión en la educación
- Capacidad para reconocer y abordar problemas relacionados con la equidad y la inclusión en la educación
- Fomentar la revisión de las prácticas educativas a la luz de la inclusión social y la práctica informada en la evidencia

DESTINATARIOS

Docentes, líderes escolares, consejeros

DURACIÓN

4 horas

CONTENIDO

Introducción

El campo educativo, como muchos otros, se caracteriza por una cierta tensión, que se manifiesta en todos los niveles de la educación: una tensión entre el conocimiento científico y el conocimiento práctico, entre la teoría y la práctica, que a menudo se enmarca en la cuestión de la utilidad del conocimiento. En 1996 David H. Hargreaves presentó una conferencia en la que afirmó que “La docencia no es en la actualidad una profesión basada en la investigación” (p. 1). A esto agregó que no tiene ninguna duda de que si lo fuera sería más efectiva y satisfactoria” (ibíd.). De acuerdo con su conferencia, también se ha aceptado ampliamente que para que los docentes sean profesionales respaldados por evidencia, deben estar capacitados para unir la práctica y la teoría, lo cual sigue siendo un objetivo que vale la pena perseguir.

La práctica educativa informada por la evidencia se basa fundamentalmente en un esfuerzo por lidiar con esta tensión entre la teoría y la práctica no cancelando un lado o el otro, sino trabajando con ambas formas de conocimiento para abordar algunos de los temas cruciales en la educación, incluido el que es el enfoque de este capítulo, a saber, la inclusión y su relación con la equidad y la calidad en la educación.



Comenzaremos brindando un breve esbozo de la noción de inclusión social, al que seguirá una descripción general del desarrollo de la idea y las prácticas de inclusión en la educación. Finalmente, nos centraremos en algunas de las formas en que podemos utilizar la evidencia científica y de investigación para lograr mayores niveles de inclusión social y educativa.

¿Qué es la inclusión social?

Inclusión social, inclusión en la educación y educación inclusiva son términos con los que nos encontramos hoy con frecuencia. De alguna manera, se han convertido en parte de un discurso social más amplio a través del cual tratamos de comprender nuestro mundo y se han convertido en los principales objetivos políticos de muchos estados y organizaciones internacionales.

Sin embargo, el tema de la inclusión, particularmente la inclusión social, ganó una mayor atención solo en las últimas décadas. Podemos rastrear los inicios de la discusión sobre inclusión y exclusión social hasta la década de 1960, cuando la exclusión social se identificó por primera vez como un "problema social" (Silver, 1994, p. 532). Luego, en 1974, René Lenoir le dio mayor importancia al término en su libro sobre 'Los excluidos', *Les Exclús* (ver. Peters & Besley, quien en ese momento se desempeñaba como secretario de Estado de Acción Social de Francia). Al mismo tiempo, los 60' y 70' fueron décadas de mayor agitación social y mayor presión sobre el Estado proveniente de los diferentes segmentos de la sociedad civil que "se centró en las demandas de mayor autonomía frente a la regimentación burocrática y el reconocimiento de la muchos y muy variados grupos de estatus que ahora se llamaban políticas de identidad" (Wallerstein et al., 2013, p. 167).

En este contexto, el problema social y político de la exclusión social ganó reconocimiento e importancia a lo largo de los años 70 y 80, enfatizando la gran cantidad de personas y grupos sociales que fueron "dejados", marginados y excluidos de la sociedad, las instituciones educativas, los servicios sociales, el mercado laboral, etc. Pero el creciente énfasis en la exclusión social no se quedó limitado a Francia y se extendió por todos los países occidentales en la década de 1980.

Sin embargo, en lo que respecta a la educación, la inclusión, en la mayoría de los países occidentales, no se refiere principalmente a la educación y la exclusión educativa de alumnos de varios grupos sociales, sino específicamente a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial también se caracterizaron por un gran impulso para que la educación estuviera disponible para todos los niños, incluidos aquellos que ahora se clasifican como niños con necesidades especiales (NEE). Podemos, en cierta medida, explicar estos esfuerzos como parte del proceso más amplio de masificación educativa que se dio en ese momento en una escala nunca antes vista y que trajo consigo un nuevo compromiso con la igualdad y la justicia social y la amplia afirmación y reconocimiento de los derechos humanos.

Desde la Segunda Guerra Mundial, la igualdad formal y la oportunidad de educación para todos han sido consideradas como signos de justicia en el campo de la educación. Si bien la igualdad de oportunidades educativas se deriva del principio más general de igualdad, es decir,



la piedra angular de las sociedades modernas occidentales caracterizadas por democracias liberales, son el resultado del principio clásico de justicia (tratamos a los iguales y a los diferentes de manera diferente) (ver. Kodelja, 2006, pp. 29-30) y se exigían como requisito para alcanzar la igualdad ante la ley y por tanto significaban de hecho igualdad de accesibilidad. Una de las manifestaciones más notables de estas convicciones es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que, entre otras, denuncia la discriminación por motivos de “edad, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, propiedad, nacimiento u otra condición” (ONU, 1948) que también incluye la capacidad y planteó la educación para todos como un derecho. El documento ofrecía así un marco importante tanto para las decisiones políticas como para las presiones sociales.

En este contexto, los años 60 y 70 son un período de mayores esfuerzos para crear un sistema integral de oferta educativa especial y de esfuerzos para aumentar la integración de los estudiantes con NEE en los centros educativos regulares y especializados. Este es el período en el que se abolieron muchas categorizaciones antiguas y se reemplazaron por otras menos explícitamente degradantes, al mismo tiempo que se introdujo el término general necesidades educativas especiales, como nombre para una amplia categoría de alumnos que enfrentaban diversos problemas relacionados con su educación. Al mismo tiempo, aumentó el número de críticas e informes sobre el estado de la educación en general. Había una creciente insatisfacción con el fracaso de los centros educativos para reducir la desigualdad social. La igualdad formal no eliminó algunas desigualdades sociales esenciales y no aseguró suficientemente la justicia, ya que los niños llegan a los centros educativos de diferentes orígenes sociales, con diferentes expectativas y motivaciones, aspiraciones, valores y normas. Dar el mismo acceso formal a la educación no eliminó las diferencias en los puntos de partida. Por lo tanto, la demanda de igualdad se desplazó cada vez más hacia el ámbito de la igualdad real de oportunidades, comenzando con la demanda de condiciones iniciales iguales y terminando con resultados básicos iguales. Sólo entonces los centros educativos, como instituciones de socialización (Durkheim, 1922/1956), podrían ser equitativos.

Las críticas a la educación especial y a la educación en general aumentaron durante la década de 1980 y condujeron a la noción de educación inclusiva. Los estudios críticos de la discapacidad y la sociología de la discapacidad estuvieron a la vanguardia de la crítica de la educación especial. Ambos se opusieron a las tendencias de la educación especial “con su fijación en los déficits y remedios individuales” (Allan, 2010, p. 604), y se enfocaron más en la construcción social de categorías y barreras para la plena participación en la educación y la sociedad. Ambos rechazaron la noción de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que implicaba que los niños tenían que adaptarse a las normas de la escuela, mientras que estas últimas permanecían sin cambios. En cambio, comenzaron a reclamar una educación inclusiva como una educación que se adaptara al niño y no al revés.

Una importante fuente de apoyo a la causa de la inclusión llegó en 1994 en forma de la Declaración de Salamanca, luego de una conferencia de la UNESCO sobre la provisión de educación especial, que consolidó un amplio acuerdo sobre la dirección de la educación especial: la dirección de la educación inclusiva. El comunicado de Salamanca proclamó, entre otros, que:



Todo niño tiene un derecho fundamental a la educación, debiendo tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje; cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos; los sistemas educativos deben diseñarse y los programas educativos deben implementarse para tener en cuenta la amplia diversidad de estas características y necesidades; aquellos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas regulares que los acojan dentro de una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer estas necesidades; las escuelas ordinarias con esta orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos; además, brindan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en última instancia, la rentabilidad de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. viii)

La declaración también insta a todos los gobiernos a “dar la máxima prioridad política y presupuestaria para mejorar los sistemas educativos, que les permitan incluir a todos los niños, independientemente de las diferencias o dificultades individuales”.

Esta Declaración dio un ímpetu inmenso al movimiento de educación inclusiva, que creció y también se diversificó significativamente en las últimas dos décadas. Sin embargo, uno de los cambios cruciales se refiere al grupo de alumnos, dado que la educación inclusiva está destinada a ser un servicio, sea cual sea el grupo de alumnos.

Si bien la noción de educación inclusiva se relacionaba principalmente con la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, hoy en día abarca la educación de *todos* los niños. La crítica a la educación especial se fusionó con otras críticas a las desigualdades educativas, pertenecientes al género, la raza, la etnia, la clase social, por mencionar sólo algunas categorías sociales que se relacionan con las desigualdades e injusticias educativas y sociales. En otras palabras, la educación inclusiva hoy en día no se preocupa solo de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que se enfoca cada vez más en la inclusión de otros alumnos que, por diversas razones, quedan excluidos de la escolarización regular o de acceder a la totalidad de la educación, el currículo y las oportunidades educativas. En este sentido, en la actualidad, la educación inclusiva se concibe cada vez más como un enfoque general para lograr la igualdad, la equidad y la calidad en la educación. Por lo tanto, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de que seamos conscientes de las diversas formas en que los alumnos no pueden acceder a la gama completa de oportunidades educativas que están formalmente disponibles para ellos, ya sea debido a sus necesidades educativas especiales, estatus socioeconómico, género, etnia o religión, origen, raza o cualquier otra categoría social que nos afecte significativamente como seres humanos.

Uso de la evidencia para abordar cuestiones relacionadas con la inclusión/exclusión social

Como hemos indicado, la exclusión social puede surgir de una variedad de factores sociales. El impacto de estos, a menudo se nos escapa, ya que normalmente actuamos sobre la base de lo que percibimos como evidente, natural y fijo. Sin embargo, un aspecto importante de la



ciencia es su esfuerzo por cuestionar las cosas que parecen evidentes y, para repetir a Pierre Bourdieu, convertir lo familiar en extraño, lo que a menudo revela los procesos sociales que subyacen a lo que creemos que es obra de la naturaleza. Los procesos sociales que crean la exclusión social, por lo tanto, a menudo no se reconocen y continúan dando forma a nuestras concepciones y conceptos erróneos, incluidos los prejuicios hacia ciertos grupos sociales que, a la larga, afectan nuestras actitudes y expectativas hacia ciertos grupos de alumnos. A pesar de que tenemos muchos datos e investigaciones sobre estos temas, incluidas evaluaciones internacionales a gran escala como PISA, PIRLS y TIMSS, que podrían proporcionar un punto de partida sólido para lograr mejores políticas educativas, enseñanza y aprendizaje con respaldo científico, no vemos avances reales en fundamentar nuestros esfuerzos hacia la equidad social y educativa en evidencia. En la parte que sigue, con el fin de ayudar a cerrar esta brecha entre lo que sabemos y lo que hacemos, presentaremos algunos ejemplos del uso de la evidencia en prácticas docentes que pretenden fomentar la inclusión social y educativa.

Reconocer la exclusión social

El primer paso para abordar la exclusión social y educativa es reconocerla, y el uso de teorías e investigaciones científicas es una herramienta extremadamente poderosa para hacerlo. Reconocer la exclusión social a menudo exige cuestionar nuestras ideas preconcebidas. Confiar en la ciencia, sus teorías e investigaciones puede ayudarnos a comprender mejor nuestras ideas preconcebidas, lo que a menudo implica la necesidad de ajustarlas o transformarlas. De esta manera, confiar en teorías y evidencias científicas puede ayudarnos a deshacernos de las actitudes perjudiciales o conceptos erróneos hacia alumnos específicos que pueden tener un impacto significativo en nuestras prácticas docentes y expectativas hacia los alumnos.

Al obtener información adicional sobre nuestro conocimiento y creencias relacionadas con la diversidad a nivel de la sociedad, el centro educativo, el aula o a nivel de las personas, también estamos mejor equipados para reconocer y anticipar los problemas y desafíos que algunos alumnos pueden enfrentar como resultado de relaciones y procesos sociales. Por ejemplo, ser consciente de que un alumno de nuestra clase proviene de una familia monoparental que vive en la pobreza, puede servir como un importante conocimiento de su funcionamiento y puede ayudar a proporcionar posibles explicaciones para ciertos comportamientos, por ejemplo, por qué se ausentan con frecuencia en las excursiones escolares o campamentos, que por lo general requieren algún aporte económico de la familia.

Ejercicio 1: Comience pensando en dos alumnos de su clase, un niño y una niña, que tienen las calificaciones más bajas o los mayores problemas con la educación (por ejemplo, debido a sus calificaciones, comportamiento, etc.). ¿Cómo los describirías? Escriba los factores que cree que contribuyen a los problemas que enfrentan los alumnos mencionados anteriormente. Después de hacer esto, considere el estatus social de cada estudiante enumerado: su género, raza, etnia, capacidad, religión, estatus socioeconómico, etc. y piense en los posibles impactos que esto tiene en su educación. Encuentre algunos artículos académicos sobre el tema que reconozca como un determinante importante al problema del alumno (por ejemplo, si su alumno tiene calificaciones muy bajas y proviene de una familia de bajos ingresos, intente buscar artículos que hablen sobre la pobreza y el rendimiento educativo).

Ahora, puedes hacer lo contrario. Piense en sus dos mejores estudiantes, nuevamente un niño y una niña. ¿Cómo los describirías? ¿Cómo difieren las descripciones? ¿Qué cree que los hace sobresalir tanto educativamente? ¿Cuál es su estatus social? ¿Encuentre algunos trabajos académicos o libros que consideren el tema del privilegio y el logro educativo? Escriba algunas perspectivas que no había considerado antes de obtener información adicional sobre este tema.

Al final, intente responder la pregunta: ¿cómo podría abordar estas prácticas a nivel de aula? ¿Cómo lo está abordando su sistema educativo nacional? ¿Qué políticas existen para resolver estos problemas y dónde fallan, según lo que sabe ahora.

Considere cómo prestar atención a los estándares de conocimiento y, especialmente, el peligro de no reducir la brecha entre los estudiantes de familias de bajos y altos ingresos y que puede llevar a una reducción del conocimiento promedio.

¿Tiene su país mecanismos establecidos de diferenciación? ¿Cómo funcionan estos mecanismos de diferenciación externa? ¿Qué pasa con la individualización tanto para los que tienen menos como para los que tienen más conocimientos que el alumno medio? ¿Realiza actividades adicionales para estudiantes superdotados o para aquellos que están por encima del promedio en áreas individuales?

¿Cómo aborda las diferencias de género (en lectura, matemáticas y alfabetización científica)?

Uso de la evidencia en la práctica docente para abordar la exclusión

Como se vio anteriormente, un aspecto importante de las prácticas informadas en evidencia es que nos brinda una mayor capacidad para reconocer los posibles problemas y barreras para la inclusión educativa que permite a todos los niños alcanzar su potencial.

Una vez que reconocemos los desafíos que enfrentan los diferentes estudiantes, podemos implementar prácticas informadas en evidencia para abordarlos de manera efectiva. A continuación, se muestran solo algunos ejemplos de cómo usar la evidencia para abordar varios problemas relacionados con la exclusión educativa.

Por ejemplo, Quinn (2020) señala que existe una gran cantidad de investigaciones que documentan el sesgo racial en las calificaciones. Reconocer los hallazgos de dicha investigación genera la pregunta: ¿qué se puede hacer para reducirla? ¿Podríamos considerar que la única respuesta está en cambiar las creencias racistas implícitas o explícitas por parte del docente? Sin embargo, el cambio de actitudes y creencias es un proceso largo e impredecible que plantea la pregunta de si este cambio se puede lograr lo suficientemente pronto como para que dañe lo menos posible a los estudiantes. Sin embargo, la investigación de Quinn (ibíd.) muestra que hay algunas cosas que los profesores pueden hacer por sí mismos al calificar, independientemente de sus creencias, que pueden controlar con bastante éxito sus sesgos y, por lo tanto, pueden conducir a evaluaciones más justas. Su investigación sobre la calificación de los maestros mostró, en este estudio, encontró evidencia de sesgo racial en las evaluaciones de los maestros sobre la escritura de los estudiantes cuando se calificaron usando una escala de calificación vaga relativa al nivel de grado. Sin embargo, no hubo evidencia de sesgo cuando los maestros calificaron la escritura usando una rúbrica más descriptiva con criterios absolutos. (...). Los estereotipos de los docentes pueden tener más influencia en sus

evaluaciones cuando no se les dan criterios claros y específicos para calificar el trabajo de los estudiantes. Por el contrario, es menos probable que los docentes recurran a sus estereotipos cuando tienen menos discreción sobre los criterios para evaluar a los estudiantes” (ibíd., p. 12). Los docentes pueden así utilizar esta evidencia para cambiar o complementar sus prácticas evaluativas.

Otro ejemplo podría darse con respecto a la relación entre el centro educativo y la familia, que también ha sido ampliamente investigada. Este es otro tema que con frecuencia tendemos a simplificar, por ejemplo, hablando de ciertas familias como poco solidarias, poco propicias para cuestiones relacionadas con la educación, etc. Sin embargo, también podemos recurrir a la investigación para profundizar nuestra comprensión de la relación entre el hogar y el entorno, el centro y las prácticas pedagógicas utilizadas en ambos ámbitos. Al tener conocimiento sobre las prácticas pedagógicas específicas que ofrecen las diferentes familias y las formas en que se diferencian de la práctica pedagógica de la escuela, podemos identificar los puntos de discontinuidad entre las prácticas de la familia y el centro que pueden contribuir a un menor rendimiento académico de ciertos alumnos. El docente puede entonces, en consecuencia y basándose nuevamente en la investigación, adaptar su práctica pedagógica, por ejemplo, la forma en que enfatizan el conocimiento relevante al discutir un tema. La investigación realizada por Morais, Neves y Pires (2004), por ejemplo, ha demostrado qué aspectos específicos de la práctica pedagógica contribuyen significativamente a superar el efecto del origen social de un alumno en la adquisición de conocimientos científicos. Como condición necesaria para el éxito destacan tanto la competencia de conocimiento del docente como “(1) la confianza entre los maestros y los niños; (2) relaciones de comunicación abierta entre maestro-niños y niño-niño; (3) criterios de evaluación explícitos; (4) ritmo de aprendizaje; (5) fuertes relaciones intradisciplinarias; (6) alto nivel de exigencia conceptual; y (7) alto nivel de competencia investigativa” (ibíd., p. 86). Saber esto puede ayudar a los docentes a evaluar su propia práctica pedagógica e identificar y abordar áreas potenciales que dificultan la inclusión de los estudiantes.

Uso de la evidencia para emitir juicios sobre la tendencia en la práctica educativa: uso crítico de la evidencia

Ya hemos resaltado la importancia de la práctica informada por la evidencia para descubrir e identificar nuestros conceptos erróneos sobre ciertos grupos de alumnos. Pero también podemos usar la evidencia para evaluar enfoques educativos nuevos o populares y disipar posibles mitos sobre ellos. Durante un tiempo, por ejemplo, Brain Gym era una práctica inmensamente popular en las aulas de algunos países. Sin embargo, aunque la práctica puede ser simplemente una buena actividad física, la investigación ha demostrado que no cumple las promesas que hace (ver. Watson & Kelso, 2014; Hyatt, 2007).

Un problema similar está ocurriendo actualmente con la infame teoría de los estilos de aprendizaje, según la cual cada persona tiene un estilo distinto en el que su aprendizaje es óptimo. Sin embargo, los estudios muestran que hay poca evidencia para respaldar los beneficios de las prácticas docentes alineadas con los estilos de aprendizaje percibidos (ver. Pashler, McDaniels, Rohrer, & Bjork, 2009).

Uso de la práctica basada en la evidencia en la enseñanza de temas específicos



Los docentes también pueden usar teorías, investigaciones y evidencias existentes cuando enseñan temas específicos. De esta forma, los docentes pueden recurrir a esta investigación para utilizar prácticas que se ha comprobado que logran buenos resultados en estas áreas cuando se usan adecuadamente, por ejemplo, al desarrollar fonética, conceptos matemáticos o, por ejemplo, sobre cómo usar ciertos videojuegos al enseñar el impulso, en una clase de física. Esto también requiere ser consciente de la diversidad de los alumnos en el aula, lo que significa que algunos enfoques pueden tener más éxito con algunos alumnos mientras hacen poco por otros.

Usar evidencia para experimentar con diferentes enfoques

Y, por último, los profesores, como promotores de investigación-acción en su clase, pueden utilizar la evidencia y la investigación en combinación con su rica experiencia docente y la observación de los alumnos para obtener nuevas ideas y experimentar con ellas. Pueden formar equipos con colegas y discutir los materiales, metodologías y conceptos de investigación e idear sus propias prácticas que sigan estas pautas y propuestas, complementarlas o simplemente ponerlas en práctica para abordar las necesidades más apremiantes de sus estudiantes y de ellos mismos.

Ejercicio 2: Elabore un plan de una clase sobre un tema específico de su elección y pídale a un colega que haga lo mismo. Después de que cada uno haya hecho su plan, discúptalo y considere si integró su conocimiento de los posibles mecanismos de exclusión social y su impacto en la accesibilidad de la lección planeada para todos los estudiantes, y cómo lo hizo. Después de esta discusión, intente adaptar su lección de una manera que preste más atención a la diversidad de su salón de clases. Para hacerlo, encuentre la investigación, las teorías y la evidencia relevantes sobre el tema en cuestión y las prácticas que lo abordan con éxito y cambie el plan de la clase en consecuencia.

EVALUACIÓN

Herramienta de autoevaluación: prueba breve al final del capítulo

1. ¿Qué es la inclusión social? *Una perspectiva sobre el logro de la justicia en la educación.*
2. ¿Con qué grupo de alumnos se relacionó inicialmente la inclusión en la educación? *Alumnos con NEE.*
3. ¿Cómo cambió la preocupación por la inclusión en la educación en las últimas décadas? *La inclusión en la educación se refiere a los logros educativos de todos los alumnos.*
4. ¿Cómo podemos utilizar la evidencia para abordar cuestiones relacionadas con la inclusión y la exclusión social? *Reconocer la exclusión social; Uso de la evidencia en la práctica docente para abordar la exclusión; Usar la evidencia para emitir juicios sobre la tendencia en la práctica educativa; usar la evidencia de manera crítica; Usar la práctica informada en la evidencia en la enseñanza de temas específicos; Usar evidencia para experimentar con diferentes enfoques.*

REFERENCIAS

- Allan, J. (2010). The Sociology of Disability and the Struggle for Inclusive Education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5). 603-619.
- Durkheim, E. (1922/1956). *Education and Sociology*. New York: The Free Press. London: Collier-Macmillan.
- Hargreaves, D.H. (1996). The Teacher Training Agency Annual Lecture 1996. Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects.
- Hyatt, K. J. (2007). Brain Gym®: Building Stronger Brains or Wishful Thinking? *Remedial and Special Education*, 28(2), 117-124. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020201>
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Morais, A., Neves I., Pires D. (2004). Going deeper into sociological analysis and intervention, in *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (ed. Davies, B.), p. 75-90. London: Routledge Falmer.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Peters, M., T. Besley (2014). Social Exclusion/Inclusion: Foucault's Analytics of Exclusion, the Political Ecology of Social Inclusion and the Legitimation of Inclusive Education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115.
- Quinn, D. M. (2020). Experimental Evidence on Teachers' Racial Bias in Student Evaluation: The Role of Grading Scales. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(3), 375-392. <https://doi.org/10.3102/0162373720932188>
- Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*, 133(5-6), 531-578.
- Wallerstein I., R. Collins, M. Mann, G. Derluguian, C. Calhoun C. (2013). *Does Capitalism have a Future?* Oxford: Oxford University Press.
- Watson, A.G., & Kelso, G.L. (2014). The Effect of Brain Gym® on Academic Engagement for Children with Developmental Disabilities. *International journal of special education*, 29, 75-83.
- UN General Assembly. *Universal Declaration of Human Rights*, 10 december 1948, 217 A (III).
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Plan of Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spain, 7 – 10 june 1994.

MÓDULO 6

Prácticas informadas en la evidencia y movilización del

Autoras

**Simona Iftimescu, Mihaela Stingu
y Elena Marín**

Revisora

Anna Díaz-Vicario





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the vies only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

OBJETIVO

Comprender, analizar, evaluar críticamente y aplicar el proceso de movilización del conocimiento en la práctica educativa y en el sistema educativo en su conjunto.

COMPETENCIAS/ HABILIDADES DESARROLLADAS

- Definir y comprender la movilización del conocimiento y sus características.
- Entender los modelos y estrategias utilizados para la movilización del conocimiento, la difusión de evidencias y la implementación de la PIE.
- Desarrollar e implementar estrategias de movilización del conocimiento relevantes para los objetivos del centro/organización.
- Identificación de retos y oportunidades para la movilización del conocimiento.
- Evaluar críticamente los modos en que la escuela/organización actual adquiere, valida y comparte el conocimiento.

DESTINATARIOS

Maestros y profesores, miembros de equipos directivos, asesores, coach educativos, responsables de educación

DURACIÓN

6-8 horas

CONTENIDO

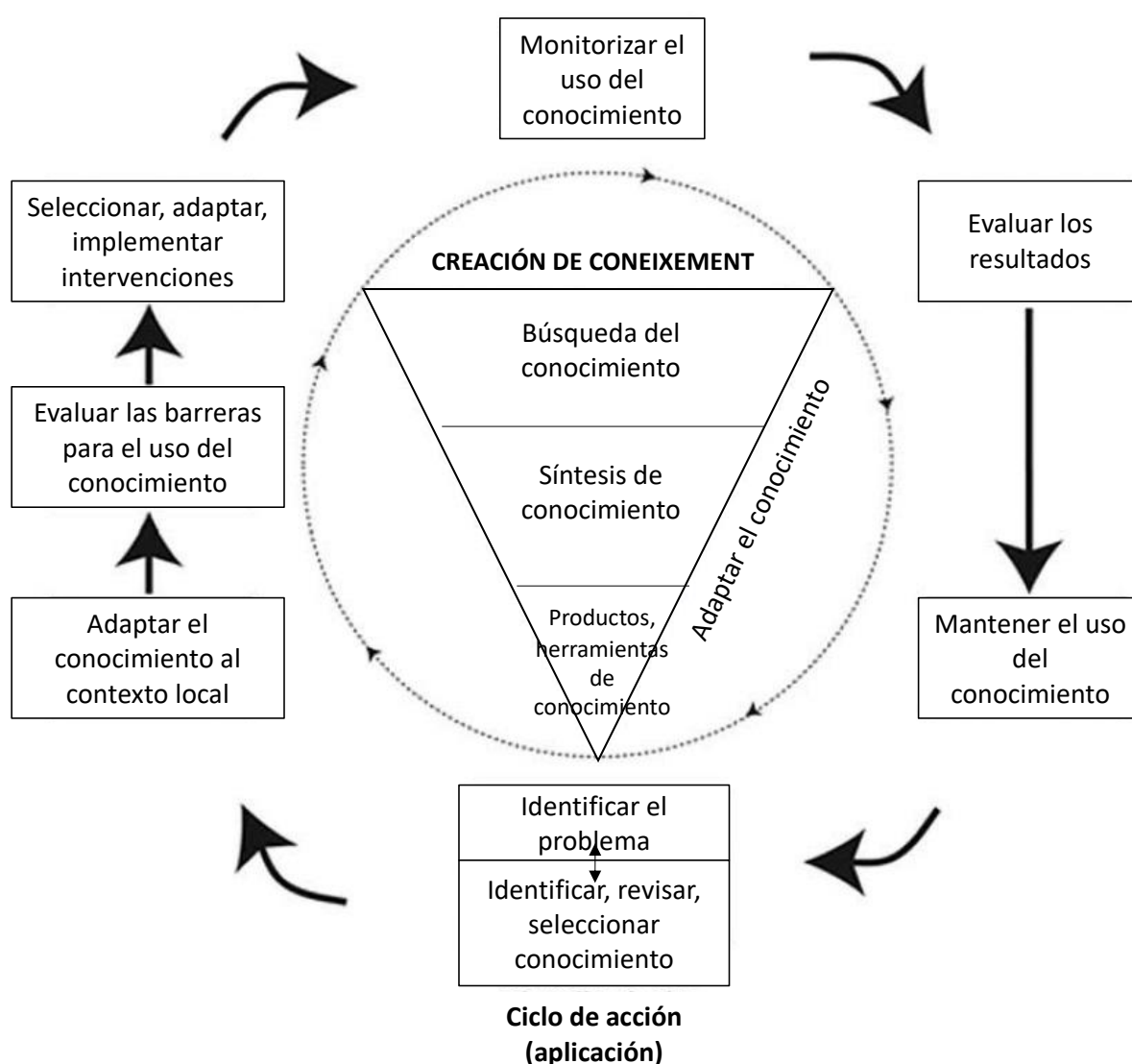
Los profesores que son estudiantes de su propio impacto son los profesores que tienen mayor influencia a la hora de aumentar el rendimiento de los estudiantes.

John Hattie

Como se ha visto en módulos anteriores, la práctica informada en la evidencia (PIE) podría definirse como "la forma en que los profesionales de la educación (directores y profesorado) utilizan los datos y/o la investigación como parte de su proceso para decidir las prioridades y las prácticas a aplicar en las aulas y escuelas" (Cooper et al., 2017, p.193). Mientras que conceptos como evidencia, práctica informada por la evidencia, uso de la investigación o la movilización del conocimiento podemos parecer abrumadores a nivel teórico, en la práctica el profesorado ya está en algunas de estas actividades de manera más o menos estructurada como parte de su práctica diaria.

El profesorado identifica un problema relacionado con el aprendizaje en su práctica de aula. Reúne evidencias de investigación y/o prácticas relevantes y las evalúa a partir de diferentes criterios específicos, lo que le lleva a planificar una intervención en el aprendizaje, a partir de la evidencia disponible y adaptada a su propio contexto. El profesorado recoge además evidencias de la práctica sobre los efectos de la intervención y evalúa su impacto y lo valora de cara a futuras intervenciones. Lo ideal es que el profesorado comparta este proceso con otros compañeros y colegas y con los miembros del equipo directivo o líderes intermedios (coordinadores) para mejorar la práctica del aula/centro, e incluso la política educativa.

Este proceso podría resumirse echando un vistazo al Proceso de Conocimiento a la Acción desarrollado por Graham et al. (2006) y referenciado por Levin (2008).



Pero ¿cómo accede el profesorado y los líderes a la mejor evidencia de investigación para sus prácticas de aula y según las necesidades del centro? Se trata de un proceso complejo y bastante difícil, que requiere que el profesorado tenga, entre otros, acceso a recursos



relevantes, habilidades específicas de investigación y, quizás el más importante, tiempo. Sin embargo, el profesorado no está (o no debería estar) solo en este proceso. Los líderes escolares, los investigadores, los responsables políticos y el profesorado deben reunirse, comunicarse, colaborar y conectar la práctica y la investigación/evidencia de una manera que beneficie a los aprendices y al sistema educativo. Esto ayuda a superar la brecha entre la investigación, la política y la práctica, un proceso que se puede denominar intercambio de conocimiento, transferencia de conocimiento, o traducción de conocimiento, con sus distintos significados. Son diferentes del concepto de difusión del conocimiento, donde "los esfuerzos están siendo pasivos y no planificados" (Qi & Levin, 2011, apud. Lomas, 1993), de diseminación, aunque se ve como un "proceso más activo", o del de implementación, que comporta "esfuerzos sistemáticos para fomentar la aplicación y superar barreras" (idem.). A lo largo de este módulo, utilizaremos el concepto de movilización del conocimiento (ya que incluye la difusión, la transferencia del conocimiento y la traducción del conocimiento) -es decir, se refiere a producir, mediar y aplicar conocimientos. Para más información sobre estos conceptos relacionados con la movilización de la investigación consulte Cain (2015), con sus distintos significados.

¿Qué es la movilización del conocimiento?

En resumen, entendemos por movilización del conocimiento, producir, compartir, utilizar y aplicar el conocimiento existente, y transformarlo en acción, apoyando la innovación y el cambio. La movilización del conocimiento (kMb, en sus siglas en inglés) permite el intercambio de información entre las partes interesadas y actores clave de un campo específico. Su complejidad deriva no sólo de la carencia de una definición y comprensión consensuada, sino también de su carácter multidisciplinar, ya que la movilización del conocimiento cubre una gran variedad de sectores.

Muy a menudo, la movilización del conocimiento se equipara a la difusión y diseminación de información, vista como la responsabilidad del creador del conocimiento -habitualmente, el investigador. Esto reflejaría lo concebido como un modelo lineal (Campbell et al., 2017). Sin embargo, la movilización del conocimiento es un proceso dinámico, definido por el intercambio y compromiso, tanto con el conocimiento como entre las partes interesadas. Además, la movilización del conocimiento describe una vía de doble sentido: la práctica informada en la evidencia (de la investigación a la práctica) y la evidencia informada por la práctica (de la práctica a la investigación), que sugiere una asociación y una responsabilidad compartida en el proceso de movilización del conocimiento. Para este planteamiento, los modelos de relación y sistemas (idem.) parecen ser más relevantes.

A continuación, aportamos algunas definiciones de movilización del conocimiento, para una mejor visión general del concepto (como se cita en Campbell et al. (2017)):

El proceso activo y dinámico por el que las partes interesadas (por ejemplo, investigadores, profesionales, responsables políticos y miembros de la comunidad) comparten, crean y utilizan evidencias de investigación para informar a la



programación, las políticas, la toma de decisiones y la práctica. (apud. Malik, 2016, p. 11).

La movilización implica interacción social y procesos iterativos de co-creación de conocimiento mediante la colaboración entre investigadores, dirigentes políticos y profesionales. (apud. Cooper, 2014; Phipps y Morton, 2013)

Esta actividad puede llevarse a cabo individualmente, en grupo, a través de redes y a nivel de sistema para informar las decisiones y prácticas con el objetivo final de mejorar los resultados educativos. (apud. Briscoe et al. 2016; Campbell et al. 2014)

Otras definiciones relevantes ilustran la movilización del conocimiento como:

Transferir el conocimiento al servicio activo para el bien común más amplio posible. Aquí se entiende que el conocimiento significa cualquiera o todos los 1) descubrimientos de investigaciones específicas en ciencias sociales y humanidades, 2) el conocimiento y la experiencia acumulados de los investigadores en ciencias sociales y humanidades, y 3) el conocimiento y la experiencia acumuladas de las partes interesadas relacionadas con el ámbito social, cultural, económico y otras cuestiones relacionadas. (Qi & Levin, 2011, p.4, apud. The Social Science & Humanities Research Council of Canada)

La movilización del conocimiento se refiere a un conjunto de procesos que ayudan a trasladar los resultados de la investigación a la sociedad, así como a aportar nuevas ideas al mundo de la investigación. Desde la intermediación y divulgación del conocimiento, hasta una difusión más eficaz mediante nuevas tecnologías, hasta la co-creación de conocimiento, estos procesos ayudan a garantizar que las inversiones públicas en investigación en ciencias sociales y humanidades tengan el mayor impacto posible a nivel intelectual, social y económico (Ng-A-Fook et al., 2015, p. 12, The Social Science & Humanities Research Council 2010).

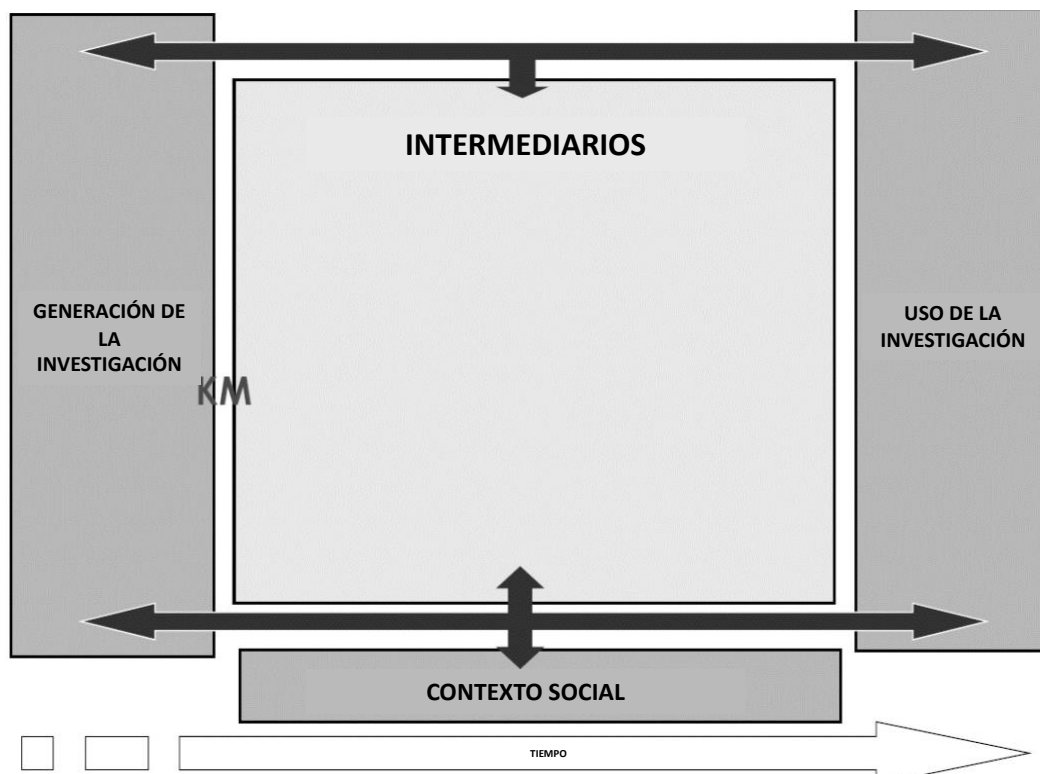
Esta variedad de perspectivas y definiciones comporta el desarrollo de varios modelos que intentan matizar la relación entre investigación y práctica. Aquí incluimos sólo unos pocos, a fin de ayudar a crear una perspectiva más amplia sobre el tema de la movilización del conocimiento. Vinculado a cada modelo, puede encontrar algunas de sus dimensiones más relevantes. Se puede consultar más información sobre estos modelos en Landry et al. (2001), así como en Iftimescu et al. (2020), que también es la fuente de la información que presentamos a continuación:

- El modelo de impulso de la ciencia
 - Pone el énfasis en el papel de los investigadores y de la investigación en el proceso focalizando en aspectos como la calidad y los tipos de investigación (básica/aplicada, general/abstracta, cuantitativa o cualitativa, particular o concreta, etc.).

- El modelo de demanda-atracción
 - Se centra en el papel de los usuarios finales (responsables políticos y profesionales) en el uso de la investigación. En este modelo los usuarios se convierten en la principal fuente de ideas (Weiss, 1979; Rich, 1991; entre otros).
- El modelo de difusión
 - Promueve la necesidad de desarrollar mecanismos de difusión para identificar conocimientos útiles y transferirlos a los usuarios y subraya la importancia de dos determinantes: el tipo de resultados de la investigación y el esfuerzo de difusión (Landry et al., 2001).
- El modelo de interacción
 - Contactos personales informales
 - Participación en comisiones
 - Transmisión de informes a organizaciones no académicas (Huberman y Thurler, 1991; Oh, 1997 entre otros).

Por tanto, se podría inferir que la movilización del conocimiento tiene lugar en el espacio entre la producción de la investigación y el uso de la investigación, apoyado por intermediarios e influenciado por el contexto social (Cooper, 2011, apud. Levin, 2004):

MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO



Estrategias para la movilización del conocimiento

Con el fin de conectar la producción de investigación con el uso de la investigación, y a la inversa, mientras se desarrolla la PIE, tanto los productores como los usuarios de la investigación deben "desarrollar su capacidad para comunicar, conectar y aplicar evidencias y prácticas de nuevas formas" (Cooper et al., 2017). Por tanto, para que el proceso de movilización del conocimiento se produzca, existen diversas estrategias que se pueden abordar a través de productos, eventos, redes (Cooper y Levin, 2010) y medios de comunicación (Cooper, 2011).

Como tal, los investigadores y usuarios (profesionales o responsables políticos) podrían analizar las categorías descritas por Cooper (2011):

- **Productos:** Informes de investigación, resúmenes ejecutivos, informes breves de investigación, resumen de políticas, historias de éxito, recursos multimedia, conjuntos de herramientas, modelos, publicaciones de revistas.
- **Eventos:** Mesas y charlas, conferencias, talleres y sesiones formativas, reuniones anuales.
- **Redes:** Listserv, canales RSS, boletines electrónicos, centros de estudios políticos, redes sociales, foros.
- **Medios de comunicación:** Notas de prensa, artículos de prensa, radio, televisión, blogs.

Pero ¿cómo podemos movilizar el conocimiento en nuestras aulas y centros?

- Búsqueda
 - Revistas de acceso abierto
 - Google Scholar
 - ResearchGate
- Evaluación
- Aprendizaje de Ciencias
- Formación continuada del profesorado
- Participación en congresos académicos del ámbito o área de docencia
- Trabajo en red
 - Construcción de relaciones
 - Difusión de productos de conocimiento
 - Creación de redes
 - Expansión de la red

Explore estas iniciativas

Education Endowment Foundation- Reino Unido

Aquí puede encontrar recursos que apoyan a los profesores y los líderes seniors para aumentar el rendimiento y cerrar la brecha de desventaja, que fundamenta su respuesta a este reto educativo en la mejor evidencia disponible.

*La Fundación "LaCaixa" ha traducido al castellano parte de la información contenida en la web. [Consultar](#)



Research Informing Policy, Practice & Leadership in Education- Canadá

Aquí puede encontrar recursos sobre el impacto del uso de la investigación desde múltiples perspectivas, así como sobre la medida y el seguimiento de la movilización del conocimiento y el impacto de la investigación en sistemas complejos.

EIP y movilización del conocimiento desde la perspectiva del profesorado/ líderes escolares

¡CONSEJO! Obtenga más información sobre este tema consultando el Módulo 3: Condiciones para facilitar la adopción y el uso de prácticas informadas en evidencias

Desafíos

Según Cooper et al. (2017, pp. 196-197), algunos de los retos o barreras a las que se enfrenta el profesorado al intentar participar en el enfoque de la PIE o en la movilización del conocimiento provienen de:

- Falta de tiempo
- Falta de formación sobre el uso de evidencias e investigación
- Falta de acceso a la investigación
- Desalineación entre los temas de investigación y la práctica del profesorado
- Demanda de evidencias por parte de los centros (apud. Nelson y O'Beirne, 2014)
- La existencia de un "sistema débil y fragmentado, sin organizaciones intermediarias definidas responsables de la mediación, que no tiene capacidad para apoyar la transformación de la evidencia" (idem.)
-
-
-

¡Por favor, rellena con otros retos que hayas identificado!

Oportunidades

- Desarrollar la movilización del conocimiento a nivel sistémico
- Creación de una organización intermedia que actúe como agente del conocimiento de investigación
- Desarrollar la formación inicial y continua del profesorado, incluida la metodología de investigación y la evaluación crítica de la evidencia
- Desarrollar y participar en el aprendizaje profesional (Hogan et al., 2011, apud. Ball y Cohen, 1999; Elmore, 2004; Fullan 2007; Bransford, et al., 2005; Lewis, 1997; Hogan y Gopinathan, 2008; Hogan, et al., 2011)
 - *Ver a los profesores como aprendices activos*
 - *Implicación en la enseñanza concreta, la observación y la reflexión*
 - *Basado en preguntas, indagación y experimentación, investigación y práctica*



- *Centrarse en aspectos específicos de la instrucción*
- *Iterativo, a lo largo del tiempo, apoyado por actividades de seguimiento*
- *Colaborativo, que implica compartir conocimientos*
- *Integrado en el funcionamiento de los centros: comunidades de aprendices y de investigación*
- *Centrado sistemáticamente en la innovación educativa y el cambio cultural a nivel escolar*
- *Atención a las creencias implícitas sobre los distintos componentes del proceso educativo*
- *Centrado en desarrollar la experiencia del profesorado en conocimiento de contenidos, conocimiento pedagógico, alfabetización de evaluación, investigación en el aula, conocimiento del currículo y juicio pedagógico*
- Co-creación de conocimiento (subrayando la importancia de la colaboración entre investigadores-productores e investigadores-usuarios).
-
-
-

¡Por favor, llena con otras oportunidades que hayas identificado!

Escuelas y movilización del conocimiento

A partir de las recomendaciones de Levin (2008), los centros/distritos escolares podrían jugar un rol importante en la promoción y desarrollo de procesos de movilización del conocimiento:

- Compartir públicamente sus intereses y prioridades de investigación.
- Permitir el acceso a los investigadores que trabajen en estas áreas prioritarias.
- Difundir investigaciones relevantes para el centro/distrito escolar o realizadas en el centro/distrito escolar.
- Apoyar la colaboración profesor-investigador.

Cómo pueden los centros/distritos escolares promover la movilización del conocimiento? ¿Cómo hacerlo garantizando la equidad y la inclusión? Tomamos por ejemplo un caso práctico presentado en Reid (2015)***.

Ubicación: Consejo escolar del distrito de la región de York Newmarket, Canadá (YRDSB).

Descripción: Más de 150 escuelas con aulas de educación infantil en segundo grado (K-2) en YRDSB.

Contexto: Implementación de una estrategia de movilización del conocimiento en el distrito escolar: The Early Years and First Nations (FNMI) mediante una iniciativa de alfabetización mediante la investigación colaborativa (Literacy through the Collaborative Inquiry Initiative (CII)).



Los interesados: Varios departamentos dentro de los Servicios de Estudiantes, Currículum y Servicios de Instrucción, incluido personal experto de Educación Infantil, FNMI, Desarrollo de liderazgo, Reading Recovery®, Educación Especial y Patología del Habla y del Lenguaje.

Objetivo: Movilizar la estrategia FNMI desde la etapa de educación infantil hasta segundo grado (K-2).

Pasos:

- Comparar las necesidades del sistema con los recursos del sistema.
 - Las necesidades se evaluaron a partir de datos sobre el nivel de estudios, lo que indicó brechas significativas entre los estudiantes aborígenes y los no aborígenes (niveles de primaria, secundaria y postsecundaria).
- Establecer objetivo: generar cambios organizativos para conseguir una visión de equidad.
- Establecer un calendario: una estrategia de movilización del conocimiento de cuatro a cinco años.
- Enfoque conjunto: aprendizaje profesional
 - Liderazgo
 - Pedagogía (instrucción)
 - Conocimiento de los contenidos
- Identificar la existencia de conocimientos y aprendizajes
 - Externo (ministerio, universidades, etc.) - Colaboraciones
 - Distrito (oportunidades de aprendizaje, conferencias, etc.) - Difusión del conocimiento
 - Clúster de especialistas (profesores especializados, especialistas en contenidos, etc.) - Desarrollo del liderazgo
 - Centro educativo - Proceso de aprendizaje profesional
- Proceso de movilización del conocimiento en el centro educativo
 - Crear un grupo impulsor - grupo de creación de conocimiento a nivel escolar.
 - Identificar e implicar a personas que influyen en el conocimiento (líderes formales y no formales, aquellos que acceden regularmente a grupos de creación de conocimiento a los diferentes niveles del sistema, incluidos los niveles escolares y de distrito) (Reid, 2015, p. 161).
 - Crear conocimiento mediante el uso de datos y "desafiando constantemente las prácticas, los conocimientos y las preconcepciones actuales" (Reid, 2015, p. 163).
 - Revisar el currículo relevante
 - Evaluar el trabajo del alumno
 - Reflexionar sobre las prácticas
 - Investigar el pensamiento de los estudiantes
 - Modificar las estrategias de instrucción (Reid, 2015 apud. Reid, 2014).



- Participa en las 4C (Reid, 2015, apud. Belchetz & Witherow, 2014)
 - Co-planificación
 - Co-enseñanza
 - Co-debriefing
 - Co-reflexión

***El artículo completo está disponible a través del siguiente enlace:

https://journalofleadershiped.org/jole_articles/designing-a-knowledge-mobilization-strategy-leading-through-influence/

P1: ¿Cómo puede promover una cultura de la investigación en su centro?

P2: ¿Por qué son importantes los *influencers* en la movilización del conocimiento?

¡Reflexiona y comparte!

1. Reflexiona sobre el impacto de tus prácticas docentes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Comparte la reflexión con tus compañeros.
2. ¿Existen diferencias entre tu práctica respecto a los estudiantes que sobresalen en comparación con los estudiantes que se encuentran con retos específicos? Comparte la reflexión con tus compañeros.
3. ¿Cómo puedes adaptar tus prácticas docentes a las necesidades individuales de tus alumnos? Comparte la reflexión con tus compañeros.
4. ¿Qué práctica has notado que es muy eficaz en tu aula? ¿Qué práctica has conocido o experimentado en tu formación de maestro/profesor y que no te ha resultado tan eficaz en la práctica? Comparte la reflexión con tus compañeros.
5. Busca evidencias de investigación relevantes para las observaciones que has hecho en la pregunta anterior (la número 4). Comparte la reflexión con tus compañeros.
6. ¿Cuáles serían tres temas que has identificado en tu práctica de aula y que te interesaría profundizar a través de la investigación? Comparte la reflexión con tus compañeros.
7. Explora algunas estrategias que te pueden ayudar o le pueden ayudar al centro a iniciar o reforzar la colaboración con investigadores y responsables políticos en educación. Comparte la reflexión con tus compañeros.
8. ¿Qué estrategias puedes utilizar para trabajar en red en tu campo de interés? ¿Qué retos experimentas o experimenta tu centro en el trabajo en red (por ejemplo, tiempo)? Comparte la reflexión con tus compañeros.

EVALUACIÓN

Por favor, selecciona una de las siguientes opciones

1. Escribe un ensayo de 1500-3000 palabras sobre cómo tu organización/centro utiliza, comparte y valida el conocimiento. Reflexiona sobre tu papel en el proceso de movilización del conocimiento e identifica al menos tres formas de mejorarlo. Haz referencia a estrategias y teorías relevantes sobre el tema de la movilización del conocimiento, utilizando evidencias de investigación para apoyar tus argumentos. Comparte tu trabajo a través de la web <https://evidenceforteaching.org/> o escribiendo a pbe@uab.cat
2. Selecciona un artículo de una revista en la que indiquen que realizan un proceso de revisión por pares y que sea relevante para tu práctica (es decir, aborda un problema o reto que has identificado en tu aula/centro). Analiza, evalúa e integra los resultados y recomendaciones del artículo en tu programación o en algún proyecto de aula/centro. Después del desarrollo y la implementación de esta PIE en particular, escribe un ensayo de 1500-3000 palabras en el que describas y reflexiones sobre tu experiencia. Comparte tu trabajo a través de la web <https://evidenceforteaching.org/> o escribiendo a pbe@uab.cat

Algunas revistas españolas con proceso de revisión por pares son: Revista Educar (<https://educar.uab.cat/>), Revista de Educación (<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>), Educación XX1 (<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/index>), (Revista Iberoamericana de Educación (<https://rieoei.org/RIE>)).

3. Escribe un ensayo de 1500-3000 palabras que describa una estrategia para movilizar el conocimiento sobre la inclusión de los niños con dificultades de aprendizaje en tu aula/centro (puedes optar por centrarte en un contexto determinado). Comparte tu trabajo a través de la web <https://evidenceforteaching.org/> o escribiendo a pbe@uab.cat

REFERENCIAS

Cain, T. (2015). *Knowledge Mobilization in Education: What has been established in the research literature?* Symposium presented to the ECER conference Budapest, 8-11 September 2015

Campbell, C., Pollock, K., Briscoe, P., Carr-Harris, S. & Tuters, S. (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilise evidence in and for educational practice. *Educational Research*, 59(2), 209-227. DOI: [10.1080/00131881.2017.1310364](https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310364)

- Coburn, C. & Talbert, J. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112, 469–495.
- Cooper, A. & Levin, B. (2010). Some Canadian contributions to understanding knowledge mobilization. *Evidence and Policy*, 6(3), 351–369.
- Cooper, A. (2011). *Knowledge Mobilization Intermediaries in Education Across Canada*. Unpublished doctoral thesis, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Cooper, A., Klinger, D. A., & McAdie, P. (2017). What do teachers need? An exploration of evidence-informed practice for classroom assessment in Ontario. *Educational Research*, 59(2), 190–208, DOI: [10.1080/00131881.2017.1310392](https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310392)
- Hogan, D., The, L., & Dimmock, C. (2011). *Educational Knowledge Mobilization and Utilization in Singapore*. Paper prepared for the 2011 Conference of the International Alliance of Leading Educational Institutes.
- Iftimescu S., Ion G., Proteasa C., Iucu R., Marin E., Stîngu M. (2020). Closing the Circle: Research and Policymaking in Education. A A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie R. (eds) *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_21
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56). Recuperat de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>
- Levin, B. (2008). *Thinking About Knowledge Mobilization*. Paper prepared for the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities research Council of Canada.
- Levin, B. (2011). *Mobilising research knowledge in education*. London Review of Education, 9(1), 15–26.
- Ng-A-Fook, N., Kane, R. G., Butler, J. K., Glithero, L., & Forte, R. (2015). Brokering knowledge mobilization networks: Policy reforms, partnerships, and teacher education. *Education Policy Analysis Archives*, 23(122). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2090>
- Reid, S. (2015). Designing a Knowledge Mobilization Strategy: Leading through Influence. *Journal of Leadership Education*. DOI: 10.12806/V14/I3/A2
- Qi, J., Levin, B. (2011). *Research Knowledge Mobilization in Education*. IALEI Report.

MÓDULO 7

Evaluar la evidencia para informar la práctica

Autoras **Camelia Elena Ion, Claudia Simona
Stefan y Marcela Claudia Câlineci**

Revisora **Georgeta Ion**





The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the vies only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

OBJETIVO

Evaluar las prácticas informadas por la evidencia (PIE).

COMPETENCIAS/ HABILIDADES DESARROLLADAS

- Explorar los modelos de medición de las PIE.
- Evaluar las modalidades para seleccionar las mejores PIE adaptadas a las necesidades y condiciones específicas.
- Identificar los criterios utilizados para evaluar las PIE.
- Calcular una puntuación para elegir entre múltiples evidencias.

DESTINATARIOS

- Profesores de primaria y secundaria
- Líderes escolares (directores, inspectores)
- Consejeros Escolares
- Junta Administrativa de la Escuela

DURACIÓN

3 horas

CONTENIDO

“La práctica basada en la evidencia no es un 'libro de cocina' que enseña o vigila, ni debe tratarse de prescribir lo que sucede desde una posición de autoridad indiscutible. Se trata de integrar la experiencia profesional con la mejor evidencia externa de la investigación para mejorar la calidad de la práctica”. (Sharples, 2013, p.7)

La idea de que el uso de la investigación implica la difusión de publicaciones y hallazgos de investigación no es nueva (Weiss, 1979). Cuando se trata de avanzar en la PIE, una de las principales preocupaciones está relacionada con la modalidad en la que la evidencia puede transmitirse de manera efectiva. Por ejemplo, en un artículo que explora la PIE, Nathalie Carrier (Instituto de Estudios en Educación de Ontario, Universidad de Toronto) investigó cómo las innovaciones educativas populares pueden promoverse y generar interés, independientemente de su relación con la base de evidencia. Sus hallazgos mostraron que las



estrategias de comunicación persuasiva pueden ejercer una influencia muy importante. Otros investigadores investigaron cómo los maestros buscan información sobre la evaluación efectiva en el aula (Cooper y colegas).

Este tipo de investigación y hallazgos muestran que 'los docentes adquieren información principalmente de otros docentes'. Esta situación muestra claramente la importancia de la práctica, que está por encima de los estudios de investigación. Para comprender una amplia gama de evidencias, se supone que los educadores deben desarrollar una postura analítica y habilidades evaluativas (Carrier). Brown y sus colegas enfatizaron la importancia de la investigación y la alfabetización de datos para reunir evidencia para la investigación profesional y la mejora escolar.

Definiciones de PIE

Dar una definición precisa de PIE puede ser un trabajo desafiante. En primer lugar, hay ciertas preguntas que deben responderse. Por ejemplo: ¿“investigación” y “evidencia” son lo mismo? (Nelson, 2014); ¿Son las prácticas 'basadas en evidencia' e 'informadas por evidencia' fundamentalmente diferentes? (McFarlane 2015); y, quizás el más intensamente debate, '¿De quién es la evidencia que cuenta?' La evidencia es solo uno de una serie de factores que influyen en las decisiones educativas, ya que los docentes no pueden guiarse solo por la evidencia o los datos de la investigación. Los dos términos, 'basado en evidencia' e 'informado en evidencia' a veces se usan indistintamente.

La PIE no es un concepto unidimensional. Danielle LaPointeMcEwan, Christopher DeLuca y Don Klinger (Queen's University, Ontario, Canadá), y Chris Brown, Kim Schildkamp y Mireille Hubers (University College London, Inglaterra y la Universidad de Twente en los Países Bajos) apoyan la idea de que debe verse como la integración del juicio profesional, datos a nivel del sistema, datos del aula y evidencia de investigación.

Otro punto importante a discutir se refiere a lo que constituye una 'evidencia de investigación'. Desde este punto de vista no existe consenso entre investigadores y docentes. Existe mucho debate en torno a la solidez de las diferentes metodologías de investigación académica, y también sobre el valor de la investigación generada por los docentes. Ciertos investigadores (Borg, 2010; CUREE, 2011; Enthoven y de Bruijn, 2010; Wilkins, 2012) consideran esto último como anecdótico o no replicable, mientras que otros Bryk (2015) se refieren a la "evidencia basada en la práctica" (en contraposición a la práctica basada en la evidencia), y considera que este tipo de conocimiento generado por los docentes se puede aplicar para apoyar el aprendizaje profesional y el rendimiento de los estudiantes.

El papel de la evidencia de la investigación es un factor clave para la calidad de la educación. Los diferentes tipos de evidencia de investigación, como 'generada por el maestro'; 'generado profesionalmente externamente'; 'generado académicamente'; y 'generados por políticas', tienen una amplia influencia. Los centros educativos tienen así la oportunidad de acceder y utilizar investigaciones académicas o profesionales producidas externamente para apoyar su práctica. Puede haber interacción entre el uso de evidencia externa por parte de los docentes



y la realización de su propia investigación o indagación, y también entre docentes e investigadores, por ejemplo (CUREE, 2011; Nelson y O'Beirne, 2014; Nelson, 2015).

Las definiciones de la enseñanza basada en la evidencia son diversas, lo que indica que los docentes tienen una comprensión y una visión específicas de lo que constituye la "evidencia".

El conocimiento de la evidencia se definió como (Marita G. Titler, The Evidence for Evidence-Based Practice Implementation, 2008):

- Comprender qué es la evidencia de la investigación.
- Saber cómo acceder a la evidencia de la investigación.
- Ser capaz de juzgar qué tan sólida es la evidencia de la investigación.
- Saber que la evidencia de la investigación puede ayudar a mejorar la práctica y cómo lo hace.
- Saber cómo proceder para ser 'informado por la evidencia'.

Condiciones para la aplicación de PIE

Para comprender cómo funciona en la práctica una intervención o un enfoque informado en la evidencia y si realmente tiene un impacto directo en el aprendizaje de los alumnos, se han abordado los siguientes constructos (Julie, Nelson, Palak Mehta, Jonathan Sharples, Calum Davey, 2017):

- Acceso y conciencia: creer en el valor de la evidencia de la investigación; conocer la evidencia de la investigación; saber localizarla; y acceder físicamente a la evidencia de la investigación
- Comprensión y persuasión: comprensión de lo que dice la evidencia de la investigación; saber criticarla; creer en los hallazgos (si son confiables); y comprender las implicaciones para la práctica en el aula
- Traducción y acción: saber cómo aplicar la evidencia de la investigación en situaciones prácticas; cambiar el comportamiento o el enfoque sobre la base de la evidencia de la investigación; y usar la evidencia de la investigación para hacer una diferencia en la práctica
- Conocimiento: saber lo que dice la evidencia de la investigación sobre temas clave relacionados con la enseñanza y el aprendizaje efectivos y la práctica de todo el centro educativo.

Los resultados obtenidos fueron:

Resultado 1 - Disposición positiva a la investigación académica para informar la práctica docente.

Resultado 2 - Uso de la investigación académica para informar la selección de enfoques de enseñanza.

Resultado 3 - Percepción de que la investigación académica no es útil para la docencia.



Resultado 4 - Percepción de que el propio centro no fomenta el uso de la investigación académica.

Resultado 5 - Compromiso activo con las plataformas de pruebas en línea.

Resultado 6 - Conocimiento de la investigación.

Estos hallazgos indican que el compromiso con la investigación y el conocimiento se relacionan positivamente con el grado de antigüedad del docente en promedio. Se plantearon algunos temas importantes como: encontrar formas de fomentar y apoyar la participación en la investigación en los centros educativos (los líderes escolares pueden apoyar y alentar a su equipo a adoptar un enfoque informado en la evidencia y apoyar a sus colegas a hacer lo mismo); cómo involucrar activamente a los maestros de clase en el uso de la evidencia de la investigación, teniendo en cuenta los desafíos potenciales relacionados con los problemas culturales y prácticos y las formas de superarlos.

Autores como Mark Rickinson, Kate de Bruin, Lucas Walsh y Matthew Hall (Universidad de Monash, Victoria, Australia y Ministerio del Medio Ambiente, Nueva Zelanda), brindan una perspectiva interesante sobre la PIE. Según estos autores la práctica educativa tiene mucho que aprender de la política educativa. Consideran la formulación de políticas como una forma de práctica y establecen una serie de similitudes en los tipos y la variedad de evidencia utilizada por los formuladores de políticas y los docentes.

Existe un interés creciente en cómo se pueden desarrollar e implementar los procesos PIE. En los últimos años el término movilización del conocimiento (KMb, por sus siglas en inglés) está ganando terreno, especialmente en el campo de la educación en países como Canadá. Según Campbell y sus colegas, "la movilización implica la interacción social y los procesos iterativos de creación conjunta de conocimientos a través de la colaboración entre investigadores, responsables de la toma de decisiones y profesionales" para apoyar el intercambio, la creación y el uso de pruebas. Los autores se centran en cuatro temas principales relacionados con las estrategias, procesos y resultados de KBm: comunicación y difusión; creación de capacidad; asociaciones y redes; y enfoques sistémicos.

1. ¿Qué sabemos sobre el uso efectivo de la evidencia de la investigación?
2. ¿Hasta qué punto los centros educativos y los docentes son conscientes de la evidencia, están comprometidos con ella o la utilizan para mejorar la práctica, y de qué manera?
3. ¿Cuáles son las influencias clave en la conciencia, el compromiso y el uso de la evidencia de la investigación por parte de los centros educativos y los docentes?
4. ¿Qué tan consistentes son los mensajes sobre la enseñanza informada en evidencia que provienen del gobierno y de personas influyentes más amplias?

Aprendizaje visible

Una pregunta importante es: "¿Qué funciona mejor para el aprendizaje?" Esta pregunta nos lleva a la noción de *Aprendizaje Visible*, que se refiere a un papel mejorado para los profesores, ya que se convierten en evaluadores de su propia enseñanza. Como dijo John Hattie, es importante que los maestros puedan ver el aprendizaje a través de los ojos de los estudiantes

y ayudarlos a convertirse en sus propios maestros. Esto es lo que define el aprendizaje y la enseñanza visibles.

Desafío de la medición PIE

Dependiendo de los propósitos a lograr, los contextos de práctica, la disponibilidad de evidencia, las personas y/u organizaciones involucradas, se pueden abordar múltiples estrategias, procesos y actividades de PIE. Un tema importante relacionado con PIE se refiere a qué combinación de estrategias, procesos y actividades tienen el mayor impacto para los resultados esperados. Otro se enfoca en la medición de PIE. Medir PIE es una tarea desafiante de realizar, debido a la necesidad de tomar decisiones con respecto a la evidencia que se necesita para juzgar si se ha logrado PIE y con qué resultados.

Las investigaciones recientes sobre el impacto de PIE son varias. Dagenais et al. (2012), por ejemplo, no encontraron amplia evidencia sobre el impacto y los beneficios de PIE. Aunque hay algunas investigaciones que indican que la PIE puede contribuir a la mejora escolar (ver, por ejemplo, CUREE 2011; Greany 2015; Schleicher 2011), todavía se necesita una evaluación más rigurosa, tanto cualitativa como cuantitativa. Otros investigadores están diseñando estrategias e instrumentos para comprender mejor una variedad de resultados. Por ejemplo:

- En los EE.UU., el Center for Research Use in Education (CRUE)⁵ y el National Center for Research in Policy and Practice (NCRPP, Penuel, William R., 2014) están desarrollando conjuntos de instrumentos de encuesta para medir el uso de la investigación en los centros y distritos escolares en una variedad de niveles de resultados. El National Center for Research in Policy and Practice desarrolló medidas y herramientas para documentar el uso de la investigación en las escuelas, describió las condiciones bajo las cuales se usa la investigación y los factores que promueven o inhiben el uso de la investigación en los centros y los distritos escolares, e identificó y examinó las prácticas de los investigadores que se asociaron con un mayor uso de la investigación. Además, el Centro participó en actividades de liderazgo y divulgación que ayudaron a los líderes escolares y distritales a aplicar los hallazgos del estudio,
- En Escocia, la Unidad de Investigación para la Utilización de la Investigación (RuRu) de la Universidad de St Andrews está considerando el tema de la medición desde una perspectiva intersectorial, incluida la educación.
- En Inglaterra, la Education Endowment Foundation ha financiado una serie de proyectos colaborativos que están trabajando para mejorar la movilización de información de investigación. Estos están siendo evaluados para evaluar la efectividad relativa de las diferentes estrategias. La Fundación Nacional for Educational Research (NFER) ha desarrollado la encuesta de medición que utilizan los diversos equipos de evaluación (ver Nelson et al. 2017; Poet, Mehta y Nelson en prensa)

'¿Qué constituye un resultado positivo en el contexto de la PIE' y '¿Cómo se puede medir la PIE de manera efectiva?' son preguntas importantes que no tienen una respuesta fácil. Según Wentworth y sus colegas, es probable que los resultados sean específicos del contexto y se



produzcan en diferentes niveles, según el alcance y la profundidad de la práctica. Es importante que los investigadores y educadores comprendan la calidad de las diferentes estrategias de movilización del conocimiento (KMb) y midan la investigación y los datos educativos; producción de conocimiento; y los impactos de estas actividades en el aprendizaje profesional y, en última instancia, en los resultados de los alumnos. Este proceso puede requerir múltiples medidas cuantitativas y datos descriptivos. Desde esta perspectiva, la PIE parece ser un proceso complejo y dinámico.

Un proyecto interesante relacionado con la PIE es Q Project, una asociación entre la Universidad de Monash y la Fundación Paul Ramsay. Este proyecto tiene como objetivo mejorar el uso de la evidencia de la investigación en los centros educativos australianos. Q Project da una idea de cómo los educadores australianos encuentran y utilizan la investigación y la evidencia:

- Los tipos de investigación y evidencia que valoran;
- Cómo y por qué obtienen diferentes tipos de evidencia; y
- Cómo usan la investigación dentro de su práctica.

La fase de investigación escolar del Proyecto Q comienza con 3 preguntas clave:

1. ¿Cómo utilizan los centros la evidencia de la investigación?
2. ¿Qué implica usar bien la evidencia de la investigación?
3. ¿Cómo se puede desarrollar el uso de calidad de la evidencia de la investigación?

Las actividades de investigación se centran en comprender cómo los docentes australianos encuentran y utilizan la investigación y la evidencia, y probablemente proporcionarán información valiosa sobre la PIE.

Instrumentos/Herramientas de medición PIE

Los hallazgos de esta encuesta sugieren que los docentes obtienen y usan la investigación en la práctica mucho menos en comparación con otros tipos de evidencia o el conocimiento y la experiencia de los propios docentes. Sin embargo, a pesar de la menor utilización relativa de la evidencia de la investigación, hay un aspecto positivo a considerar. Los docentes parecen demostrar una actitud positiva hacia la investigación y reconocen la conexión de la investigación con una práctica mejorada. Además, perciben de manera positiva el apoyo de sus centros educativos al uso de la investigación. Las acciones dirigidas pueden estar relacionadas con:

- Relevancia contextual: este es un aspecto importante que los docentes deben tener en cuenta en los procesos de obtención, evaluación, interpretación, adaptación y aplicación de la investigación en la práctica. No basta con difundir investigaciones o pruebas pertinentes. Los docentes deben ser cada vez más conscientes de las fuentes de investigación creíbles, así como de sus habilidades de interpretación e implementación relacionadas con la investigación.



- **Colaboración:** la construcción de interacciones y relaciones con otros son formas importantes en las que los docentes se involucran y dan sentido a la investigación y la evidencia. Las colaboraciones pueden ocurrir dentro o fuera de la comunidad escolar. Comprender que es necesario aprovechar diferentes procesos sociales y relacionales para mejorar el uso de la investigación en la práctica puede informar los planes de acción y las agendas de mejora de los líderes. Las interacciones sociales pueden tomar la forma de reuniones de equipo, discusiones con otros colegas y reflexión colectiva, y representan formas simples pero efectivas de introducir y/o fortalecer el uso de la investigación en la cultura escolar.

Un aspecto que debe ser considerado está relacionado con las diferencias entre los actores educativos involucrados en el uso de PIE. Los maestros y los líderes escolares pueden diferir en los tipos de investigación y evidencia que valoran, cómo y por qué obtienen diferentes tipos de evidencia, y si usan la investigación en su práctica y cómo lo hacen. Los docentes y los líderes escolares no siempre tienen las mismas necesidades, expectativas y capacidades con respecto al compromiso con la investigación. Por lo tanto, adaptar el aprendizaje profesional, las intervenciones de mejora y los recursos de apoyo a las necesidades de los diferentes grupos de educadores parece ser un enfoque práctico y eficaz.

Otro aspecto que considerar se refiere a diferentes desafíos relacionados con el uso de la investigación, tales como: limitaciones de tiempo y acceso, culturas escolares que no brindan apoyo y bajos niveles de confianza relacionados con la investigación en las habilidades y capacidades de los propios docentes. Por ejemplo, un análisis más profundo, que examina las relaciones entre las actitudes, las creencias y la confianza de los docentes en sus habilidades relacionadas con la investigación, y sus comportamientos de obtención y uso en la práctica, indica que los niveles más bajos de confianza parecen estar asociados no solo con una menor utilización de la investigación en la práctica, sino también con una menor utilización de otros tipos de evidencia, incluidos los datos de los estudiantes, los documentos de políticas y la orientación de los organismos oficiales.

El Marco QURE de Q Project puede proporcionar una herramienta de navegación para ayudar a los líderes escolares y del sistema a analizar y decidir dónde deben enfocarse los esfuerzos, para mejorar el uso de la investigación en la práctica educativa.

	Práctica informada en la evidencia tradicional	Práctica basada en la evidencia
Fuente de conocimiento	• Experiencia subjetiva acumulada con casos individuales • Se enfatiza la opinión sobre los resultados de la práctica: “Según mi experiencia...”	• Ensayos aleatorios bien diseñados, otras investigaciones clínicas controladas • Se enfatiza en los hechos sobre los resultados de la práctica: “Los datos muestran que...”
Localización del conocimiento	• Jerárquica	• Democrático • El conocimiento está a disposición de cualquier persona



	- El conocimiento lo poseen los líderes de opinión y gurús - Impulsado por un experto carismático	que quiera leer la investigación científica publicada o las revisiones de investigación Impulsada por las tecnologías digitales
Método para alcanzar el progreso	- Casual, fortuita - Basado en valores cambiantes, modas y líderes	- Sistemática, previsible - Basada en programas incrementales y cumulativos de investigación de resultados

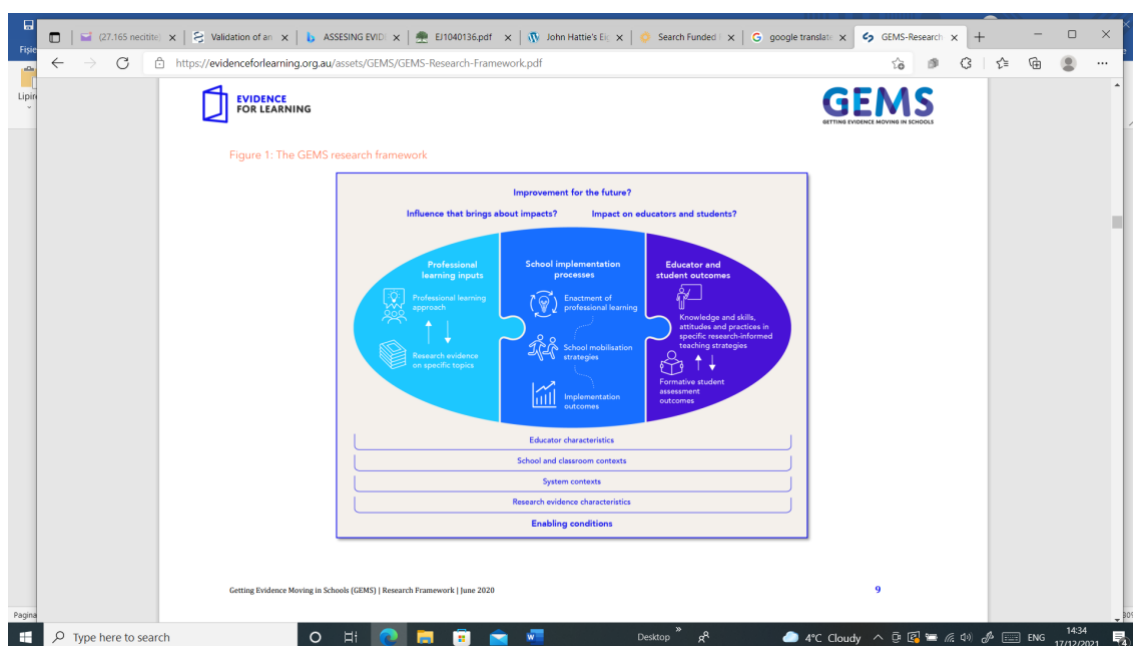
Ejemplo de Mejora/ Australia. El marco QURE como herramienta de navegación para la mejora

Las percepciones de los docentes sobre cómo, por qué y en qué medida utilizan la investigación en la práctica son importantes motivos para reflexionar sobre lo que sucede en los centros educativos. Se deben debatir las siguientes cuestiones:

Habilidades	¿Qué tan bien desarrolladas están sus habilidades para: (i) encontrar investigaciones relevantes; (ii) evaluar su calidad y pertinencia contextual; (iii) adaptar la investigación para su implementación y aceptación; y (iv) reflexionar sobre su efecto en la práctica? ¿Qué pasos podría tomar para mejorar sus habilidades relacionadas con la investigación? Si usted es un líder escolar: ¿Qué habilidades y destrezas relacionadas con la investigación tienen sus colegas? ¿Qué planes podría implementar para desarrollar sus propias habilidades y las de los demás?
Relaciones	¿Qué redes sociales y profesionales tiene, tanto dentro como fuera de su centro, que podrían ayudarlo a obtener, evaluar e interpretar mejor la investigación para su contexto? ¿Qué tan bien estás aprovechando estas relaciones? ¿Hay otras relaciones que podrían ser más beneficiosas? Si usted es un líder escolar: ¿Qué tan bien está fomentando las colaboraciones, tanto dentro como fuera de su centro, para beneficiar su propio uso de la investigación y el de sus colegas? ¿Cómo sabes esto?
Mentalidades	¿Qué tan dispuesto está a usar la investigación en la práctica? ¿Qué valor ve en el uso de la investigación junto con su propio conocimiento y experiencia profesional? ¿Cuánta confianza tienes en tus habilidades para usar la investigación? Si usted es un líder escolar: ¿Qué tan bien está fomentando y modelando el uso de la investigación en la práctica para que sus colegas se sientan motivados, desafiados positivamente y confiados para mejorar su práctica a través del uso de la investigación?
Infraestructura	¿En qué medida se abordan en su centro las barreras para el uso de la investigación, en particular las limitaciones de tiempo y acceso, así como la adecuación de las habilidades? ¿Qué papel puede desempeñar, ya sea como líder o colega, para mejorar los procesos y recursos relacionados con la investigación?

Liderazgo	¿Qué tan bien los líderes de su centro consideran, interpretan, posicionan y explican la investigación? ¿En qué medida el liderazgo permite un mejor uso de la investigación en la práctica? ¿Cómo puede contribuir a discusiones positivas que conecten el liderazgo con un mejor uso de la investigación en la práctica? Si usted es un líder escolar: ¿Qué tan bien está aclarando el propósito y los beneficios del uso de la investigación para su personal? ¿En qué medida está involucrando a otros en la obtención, interpretación, decisión e implementación de la investigación?
Cultura	¿Qué tan bien fomenta la cultura de su centro: (i) la asunción de riesgos informados y la experimentación con la investigación; (ii) preguntas sobre la investigación seleccionada para su uso; (iii) crítica colectiva de la investigación; y (iv) debate y reflexión en grupo sobre la implementación de la investigación? ¿Cómo puede contribuir a los debates positivos sobre cómo mejorar las culturas escolares de apoyo a la investigación?

Obtener Evidencia en Movimiento en las Escuelas (GEMS) | marco de investigación | Junio 2020. El marco de investigación GEMS



El marco de investigación de GEMS se puede utilizar como una herramienta para apoyar la evaluación de iniciativas centradas en la movilización de la investigación en los centros educativos, con un enfoque especial en el aprendizaje profesional. GEMS fue diseñado para investigar diferentes aspectos de tales iniciativas y es capaz de:



1. Examinar el impacto de la movilización de evidencia de investigación a través del aprendizaje profesional en el conocimiento, las actitudes y las prácticas de los docentes en torno al uso de la investigación y las prácticas basadas en la investigación;
2. Explorar la influencia de diferentes capas en el proceso de movilización, es decir, los recursos basados en evidencia, los procesos de aprendizaje profesional, las características del docente y los factores a nivel de centro y sistema; e
3. Identificar formas de mejorar la efectividad del proceso de movilización de evidencia de investigación a la luz de estas influencias, con miras a identificar condiciones favorables que puedan respaldar el trabajo futuro en esta área.

El uso de la evidencia se puede caracterizar como:

- Un proceso activo, ya que implica participación y aprendizaje activos en lugar de recepción y transferencia pasivas. Este aspecto fue muy bien descrito por Figgis et al. (2000, p. 347): 'No se debe considerar a los profesionales/los responsables de la formulación de políticas como receptáculos pasivos que esperan pacientemente recibir consejos y conocimientos de la investigación y los investigadores. Durante demasiado tiempo, la literatura sobre la utilización y difusión de la investigación ha implicado un modelo de transmisión directa.
- Un proceso exigente, ya que requiere habilidades y capacidades tanto relacionales como técnicas. Según Earl y Timperley (2009, p. 3): 'Las conversaciones productivas basadas en evidencia [son] más que conversaciones con cierta atención a la evidencia [...] Las cualidades que se requieren en este tipo de conversaciones son tener un "hábito mental de indagación", considerando una amplia gama de "evidencia relevante" y participando en "conversaciones de aprendizaje" [basadas en relaciones de respeto y desafío].'
- Un proceso social, ya que se desarrolla con y a través de interacciones con otros colegas y colaboradores. En opinión de Cain (2015, p. 491): 'Los textos de investigación pueden dar forma tanto a lo que piensan los profesores como a cómo piensan. Pero para lograr esto, debe haber espacio para 'discusiones largas y enfocadas', no solo con la 'tercera voz' [de la investigación] sino también con la 'segunda voz' de los colegas'.

La colaboración entre maestros es importante en la identificación y selección de la PIE. Por lo tanto, el primer paso en este proceso es asegurarse de que está buscando la práctica o el programa correcto, de acuerdo con sus necesidades (por ejemplo, habilidades socioemocionales, habilidades de lectura, fluidez de lectura, logro general de lectura, habilidades de cálculo, etc.). Acceder a nuevas prácticas o programas puede requerir algunos recursos: costos, tiempo y capacitación. Implica algunas preguntas importantes que necesitan respuestas:

- ¿Cuánto tiempo tomará implementar la práctica en particular?
- ¿Cómo afecta mis actividades diarias/rutina?
- ¿Hay algún coste adicional por el programa/práctica?
- ¿Qué recursos ofrece el programa? ¿O necesita proporcionar sus propios recursos?



Evaluar una PIE puede ser un proceso difícil y lento y, por lo tanto, la mejor manera de elegir una buena práctica es encontrar sus revisiones realizadas por múltiples fuentes.

Instrumento

Para evaluar la práctica basada en evidencia específica, se necesitan ciertos criterios, como se indica a continuación:

- ¿Se publica la PIE en revistas académicas o de confianza?
- ¿Fue revisado por pares?
- ¿La PIE ha sido utilizada por un número significativo de docentes?
- ¿La práctica o el programa aborda las habilidades que me interesan?
- ¿Los resultados son los mismos que me interesan?
- ¿Son los participantes del estudio de investigación comparables a mis estudiantes (por ejemplo, edad, etnia, estatus socioeconómico, ubicación demográfica)?
- ¿Se incluyeron subgrupos, como niños con discapacidades (u otros tipos de subgrupos) en la PIE?
- ¿El entorno de investigación es similar a mi entorno de instrucción?
- ¿La práctica o programa está alineado con las leyes y estándares de mi país?
- ¿Fueron las condiciones de la investigación similares a las de mi entorno?

Cada práctica puede ser evaluada de manera diferente aun cuando se utilicen los mismos criterios de evaluación. Por lo tanto, algunos criterios serán más importantes que otros, según los diferentes requisitos.

Ejemplo de ejercicio de evaluación de una práctica

La siguiente tabla proporciona datos sobre la evaluación de una actividad diseñada para desarrollar habilidades socioemocionales para alumnos de primaria que tienen compañeros con necesidades especiales. En este caso, se eligió un conjunto de 4 criterios para ilustrar cómo funciona un cálculo de promedio ponderado.

Criterios	La PIE ha sido utilizada por un número importante de docentes	La práctica o el programa aborda las habilidades que me interesan	Los niños con discapacidad están incluidos en la PIE	La práctica o programa está alineado con las leyes y estándares de mi país.
Grado (1-10):	8	10	10	5
Peso (1-100, la suma final debe ser 100):	20	20	50	10
Peso promedio:	9.1			

Grado: un número subjetivo que damos para cada criterio basado en nuestra propia investigación sobre la evidencia

Peso: con esto le damos un cierto porcentaje a cada criterio y ese porcentaje establece la importancia de ese criterio en el promedio final. Los criterios más importantes tendrán porcentajes más altos.

Promedio ponderado: una puntuación que se calcula multiplicando cada calificación por su peso/porcentaje y sumando los resultados y luego dividiendo la suma por la suma total de los pesos (que debe ser 100).

Ej: $(8*20 + 10*20 + 10*50 + 5*10) / (20 + 20 + 50 + 10) = 9,1$

Si tenemos que elegir entre varias actividades, el promedio ponderado calculado podría ayudarnos a decidir entre ellas, en función de la puntuación de cada actividad.

Conclusiones

- **Atención** a la conceptualización, aplicación e impacto de la PIE dentro de la educación y en todos los sectores de políticas públicas (por ejemplo, Nutley, Walter y Davies, 2007).
- **Consenso general** esa 'evidencia' constituye una gama de tipos y fuentes de conocimiento e información, incluyendo experiencia y juicio profesional, así como datos e investigación.



- Las fuentes de 'evidencia' más utilizadas a menudo se derivan de **experiencias profesionales** y colegas en lugar de estudios de investigación originales, a pesar del considerable debate sobre los "estándares de oro" de las metodologías de investigación.



RECURSOS

- Julie Nelson & Carol Campbell (2017) Evidence-informed practice in education: meanings and applications, Educational Research, 59:2, 127-135, DOI: 10.1080/00131881.2017.1314115, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131881.2017.1314115>
- <http://www.researched2013.co.uk/>
- <http://www.claimyourcollege.org.uk/>
- <https://www.gov.uk/guidance/what-works-network>
- <http://www.oecd.org/edu/ceri/centreforeducationalresearchandinnovationceri-countryreviewsoneducationalresearchanddevelopment.htm>
- <http://www.research4schools.org/>
- <https://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=1466>
- Measuring Teachers' Research Engagement: Findings from a pilot study, Report and Executive Summary, March 2017, Julie Nelson, NFER, Palak Mehta, NFER, Jonathan Sharples, EEF, Calum Davey, EEF, https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Evaluation/ResearchUse/NFER_Research_Use_pilot_report_-_March_2017_for_publication.pdf



EVALUACIÓN

Identifique 3 recursos (libro, artículo, carteles, hojas de trabajo, guía, folleto, manual, enlaces, películas cortas, etc.) del área educativa y presente algunos argumentos por los que son PIE y son importantes para crear un espíritu inclusivo y cualitativo en los centros educativos.