

Práctica profesional basada en evidencias y organizaciones que aprenden

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN*

Se analizan las relaciones que se dan entre los aspectos que caracterizan a las organizaciones que aprenden y las que son propias de aquéllas que utilizan evidencias científicas en la práctica educativa. Se aplicó un cuestionario a profesorado y directivos de centros educativos de las comunidades autónomas de Cataluña y Madrid, contestado por 462 profesionales de 204 escuelas. Se comprueba la interrelación entre las características de las organizaciones que aprenden y el planteamiento de la práctica basada en evidencias, lo cual reafirma la importancia de las actuaciones de los compañeros, el rol dinamizador de los directivos, el apoyo explícito de la dirección y los soportes a la mejora que proporciona la institución. La importancia de estas dimensiones queda condicionada por la comunidad autónoma de procedencia, la titularidad, la formación, el cargo y los años de experiencia laboral; no influyen el género y los años de experiencia en el centro educativo.

I analyze the relationships between aspects characterizing organizations that learn and those belonging to organizations that use scientific evidence in educational practices. I applied a questionnaire to the faculty and directors of certain educational centers in the autonomous communities of Catalonia and Madrid. This was answered by 462 professionals belonging to 204 schools. I proved an interrelation between the characteristics of organizations that learn and their approach to practice based on evidence. This reaffirms the importance of colleague actions, the invigorating role of directors, the explicit support of administration and the support for improvement provided by the institution. The importance of these dimensions is conditioned by the autonomous community of origin, ownership, education, titles, and years of work experience. There is no influence from gender and years of experience in the educational center.

Palabras clave

Práctica pedagógica
Cambio institucional
Éxito escolar
Uso de evidencias
Administración escolar

Keywords

Pedagogic practice
Institutional change
School success
Use of evidence
School administration

Recepción: 18 de noviembre de 2021 | Aceptación: 25 de julio de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60983>

* Director del Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu (CRiEDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña, España). Líneas de investigación: desarrollo organizativo y social; gestión del conocimiento; evaluación de programas e instituciones; organización y gestión universitaria; práctica basada en experiencias; seguridad integral en los centros educativos. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con D. Castro), *El contexto organizativo como espacio de intervención*, Madrid, Síntesis; (2021, con G. Ion) (coords.), *Prácticas educativas basadas en evidencias*, Madrid, Narcea.

INTRODUCCIÓN¹

La mejora de los procesos y resultados educativos ha sido siempre un reto de los profesionales, centros y sistemas educativos; sin embargo, y hasta el momento, los avances son lentos y limitados en la consecución de mejores tasas de éxito académico y de una mayor vinculación de los programas educativos con la realidad social y laboral. La vía actual de combinar adecuadamente las intervenciones externas e internas, las propuestas curriculares y organizativas, así como la intervención de variados agentes educativos es un reto que, además de aprovechar sinergias, trata de hacer realidad la confluencia del desarrollo personal, profesional, organizativo y social (Gairín, 2011).

Las aproximaciones parciales, aunque nos hayan proporcionado listados de características de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad (Gairín *et al.*, 2006), limitan la eficacia de las intervenciones. Poco a poco hemos ido comprobando que las mejoras educativas exigen una colaboración de factores externos e internos, así como una autonomía institucional que ayude a implicar al profesorado y a la comunidad en los cambios necesarios y en procesos planificados y sostenidos en el tiempo (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011).

La perspectiva institucional ha permitido profundizar en las características que permiten que las organizaciones aprendan y se autocualifiquen, mientras la perspectiva más curricular ha incidido en la importancia de la reflexión sobre la práctica profesional. Entendemos y defendemos una práctica educativa basada en evidencias y apoyamos los esfuerzos del profesorado en esa dirección, pero preocupa la incorporación efectiva de estos procesos en las dinámicas habituales de los centros educativos. Al respecto, trabajamos por la incorporación de prácticas institucionales de calidad que permitan la autorregulación de los procesos, sin olvidar que la

incidencia en la mejora real está en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La tarea no es fácil, pues a las resistencias institucionales a las mejoras hay que añadir, en este caso, las diferencias entre las comunidades responsables de la producción de la investigación (los académicos y los investigadores) y los profesionales de los centros educativos (profesorado y equipos directivos); estos dos ámbitos poseen culturas de trabajo diferentes y actúan bajo dinámicas propias que, en algunos casos, se encuentran en tensión (Hemsley y Oplatka, 2005). Los profesores consideran difícil encontrar y usar los datos de investigación sin apoyo (Brown, 2015) y los investigadores experimentan dificultades para transferir y gestionar el conocimiento creado de forma eficiente y con impacto en la mejora de las prácticas educativas (Ion y Castro, 2017; Gairín y Ion, 2021).

Pero, como alerta Levin (2013), una vez establecido que los resultados de investigación representan un factor determinante del cambio de las escuelas, existe la necesidad de realizar más análisis sobre los factores que inciden en la adopción eficiente de dichos resultados por parte de los docentes. Diversos estudios plantean la necesidad de un mejor conocimiento profesional sobre la gestión de las escuelas y una enseñanza y aprendizaje efectivos (por ejemplo, Hagger y McIntyre, 2000; Cain *et al.*, 2019) para comprender el compromiso de los maestros con la evidencia de la investigación y con su aplicación.

Al respecto, parece pertinente profundizar en las relaciones entre las organizaciones que aprenden y los factores vinculados con la práctica basada en evidencias (PBE). Factores como los relacionados con la cultura de la organización, el trabajo colaborativo, la orientación de la escuela hacia la mejora y la importancia de los líderes educativos mencionados en los estudios sobre la PBE aparecen también como características de las organizaciones que aprenden.

¹ Proyecto PBE_Tools. Prácticas educativas basadas en la evidencia: diseño y validación de estrategias para la mejora de los centros educativos (EDU2017-88711-R). MINECO, España.

Los factores mencionados se repiten, ya sea que nos situemos en la perspectiva más institucional o en la vinculada al aula, lo que nos ayuda a pensar si éstos son los articuladores centrales del cambio en la educación. En definitiva, se trata de ratificar o no la vinculación e importancia de características de la escuela como la organización, el trabajo de los directivos como líderes, las actividades generales de la escuela y los compañeros (en referencia al trabajo colaborativo), así como la implicación personal cuando se consideran como variables propias de las organizaciones que aprenden y características que acompañan a la práctica profesional basada en evidencias.

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, se revisan los tópicos y características de las organizaciones que aprenden y del movimiento de la PBE.

Los centros educativos como organizaciones que aprenden

La sociedad actual se caracteriza por su dinamismo y avances tecnológicos constantes, que generan un océano de incertidumbres. Los centros educativos no son ajenos a esta realidad y se enfrentan a la necesidad de dar respuestas de calidad ante los nuevos retos (Dellepiane, 2017). Frente a organizaciones estables y burocratizadas, la “organización inteligente” u “organización que aprende” es un modelo que ha demostrado su eficacia para adaptarse a los cambios exigidos. Ya en 1990, Peter Senge destacaba su valor como agente de transformación y mejora de la realidad; Garvin *et al.* (2008), Dixon *et al.* (2010), Bratianu (2015) y Galy y Le Master (2016) hablan de niveles de desarrollo organizativo en los que se integra el nivel o estadio de una organización que aprende y, en el campo educativo, Bolívar (2000), Escudero (2001), Gallego (2004) y Tintoré y Arbós (2013), entre otros, han desarrollado esta propuesta.

Desarrollos posteriores han analizado la utilidad de los estadios organizativos para diagnosticar disfunciones en las organizaciones (Palmeros, 2014; Vázquez y Gairín, 2014) y para identificar ámbitos de mejora general (Sánchez, 2012; Gairín y Barrera-Corominas, 2014) o vinculados a aspectos específicos, como puede ser la calidad de la equidad (Gairín *et al.*, 2019).

Una organización que aprende es aquella que pone en marcha un proceso colectivo de aprendizaje destinado a su adaptación continua a la realidad, con el objetivo de dar una respuesta más ajustada a los fines perseguidos (Dellepiane, 2017; Dixon, 2017; Engström y Käkelä, 2019). Llegar allí no es fácil y supone superar estadios que permiten pasar de una organización mecanicista a otra posterior que funciona por proyectos colectivos, y después a otra posible que tiene instaurados procesos evaluativos que permiten identificar disfunciones organizativas y aprender de los errores (Gairín, 2000a).

Las características que identifican las organizaciones que aprenden son resumidas por Kools y Stoll (2016). Para ellos, el esfuerzo colectivo de debe focalizar en:

- desarrollar una visión centrada en el desarrollo de todos los estudiantes;
- fomentar y apoyar el aprendizaje continuo del personal;
- promover el aprendizaje en equipo y la colaboración entre el personal;
- establecer una cultura de investigación, innovación y exploración;
- crear sistemas integrados para recopilar e intercambiar conocimientos y aprendizajes;
- aprender con y desde el entorno del centro mediante la conformación de un sistema más amplio que la propia escuela;
- mantener un liderazgo que fomente y ofrezca un modelo apropiado coherente con las anteriores características.

Otros autores asumen algunas de estas características y mencionan también el aprendizaje de los errores y la capacidad de adaptación al entorno (Gil *et al.*, 2018). Engströn y Kälekä (2019) sugieren cuatro aspectos relacionados con el aprendizaje propio de estas organizaciones: a) aprendizaje durante el trabajo; b) organización del aprendizaje a nivel de la organización; c) clima de aprendizaje o la manera de motivar a las personas a aprender de sus errores y buscar nuevas soluciones; y d) estructuras de aprendizaje que permitan una alta participación, responsabilidad e implicación en la toma de decisiones. Otras aportaciones, a su vez, insisten en la vinculación de las organizaciones a las demandas del entorno con el fin de influir sobre los resultados académicos (Dellepiane, 2017) y en la integración del aprendizaje en la estructura de la organización cuidando aspectos tales como el liderazgo, la historia de la organización, su cultura de aprendizaje, el desarrollo tecnológico o la capacidad de investigación y autoevaluación (Santa, 2015).

La proactividad frente a las demandas de los usuarios y del entorno, así como la capacidad de aprender y sedimentar los aprendizajes es lo que permite a las organizaciones mejorar e impulsar innovaciones (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2020). Su desarrollo viene muy ligado a la existencia de organizaciones que aprenden gracias a la existencia de una fuerte colaboración y respeto entre los profesionales (Tolo *et al.*, 2020) y de un fuerte liderazgo, que es mencionado de manera reiterativa en publicaciones recientes como las de Buck (2018), Jara *et al.* (2019), Tintoré *et al.* (2019), Villa (2019) y Leithword *et al.* (2020).

La práctica educativa fundamentada en evidencias y su utilización en las organizaciones

Tradicionalmente las prácticas educativas de las escuelas tienden a desarrollarse y mejorarse mediante el intercambio de experiencias entre los profesionales, dentro y fuera del centro, a través de sistemas de aprendizaje formal e

informal. Sin embargo, en las últimas décadas se plantea si el aprendizaje entre iguales es suficientemente fiable para la toma de decisiones y la mejora de los centros educativos (Brown y Zhang, 2017), al tiempo que aumenta el interés por la utilización de los resultados de investigación para “informar” o fundamentar la práctica educativa (Cain, 2016; Gairín e Ion, 2021).

Pocos docentes basan su práctica en el conocimiento académico (Nelson y Campbell, 2017; Van Schaik *et al.*, 2018); la mayoría pasa por alto que los datos proporcionados por la investigación pueden ayudarles a comprender las conexiones entre las diferentes actividades de enseñanza y sus resultados. No decimos que las prácticas de enseñanza deban guiarse únicamente por evidencias empíricas, sino que éstas son necesarias y deben filtrarse a través de la experiencia personal de los docentes (Hedges, 2012), de su análisis crítico y de su evaluación con otros profesionales (Philpott, 2017).

Las prácticas basadas en evidencias (PBE) se refieren a una práctica que combina la experiencia profesional con el conocimiento de las mejores investigaciones externas y de la evaluación basada en evidencias. El planteamiento se asocia a los movimientos de mejora de la práctica promovidos por los profesores, que buscan ampliar las fuentes de información, tanto experiencial como científica (Earl, 2015). Se busca una base científica sólida y el compromiso de todos los agentes educativos con ésta para responder a las necesidades contextuales de los estudiantes y promover innovaciones con efectos a largo plazo (Malouf y Taymans, 2016).

La vinculación de este planteamiento con mejoras en las dinámicas de trabajo y aprendizaje del profesorado y, sobre todo, con mejoras en el rendimiento y el aprendizaje del alumnado lo hacen relevante. Los datos de Mincu (2014) explican que cuando la investigación se utiliza como parte del sistema inicial de formación del profesorado y de su desarrollo permanente podemos hablar de mayor calidad del profesorado, escuelas eficientes y éxito del sistema. También Godfrey (2016)

y Rose *et al.* (2017) encuentran mejoras en los procesos de aprendizaje del alumnado en aquellas escuelas que implementan la PBE. Como explican Brown *et al.* (2019), una investigación efectiva permite a los maestros vincular el conocimiento formal con lo que saben sobre su contexto educativo específico y lo que experimentan que funciona en sus trabajos cotidianos.

No es de extrañar, en este contexto, la importancia de la propuesta de propiciar una práctica educativa basada en los resultados de la investigación científica. Se relaciona con los procesos y resultados de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva (<https://practicareflexiva.pro/>), la red europea Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe (EIPPEE: <http://www.eippee.eu>), el Laboratory for Research-based school development de Dinamarca (Qvortrup, 2016), la red What Works Network del Reino Unido, el programa para la mejora de las escuelas promovido por la Knowledge Centre for Education and ProTed-Centre for Excellence in Teacher Education en Noruega (Lillejord y Borte, 2016) y la experiencia INTEGRA I&E llevada a cabo en Portugal.

El desarrollo realizado permite descubrir estrategias relevantes y útiles para la implementación de la PBE en las escuelas que combinan el desarrollo personal/profesional y su propio desarrollo organizacional a través de la implicación de los equipos directivos (Brown y Zhang, 2017), además de tomar en consideración la formación y capacitación de los investigadores y docentes (Qvortrup, 2016; Ion e Iucu, 2016), de reforzar el trabajo colaborativo entre los profesionales y los investigadores (Lillejord y Borte, 2016) y de promover la reflexión sobre los problemas y retos que plantea la práctica pedagógica (Cain, 2016). No sólo se da protagonismo al profesorado, sino que, al mismo tiempo, se promueven relaciones más horizontales en las escuelas y se da respuesta a su déficit democrático; además, se abordan las necesidades específicas de los estudiantes

y los desafíos educativos centrados en los estudiantes (Chapman y Ainscow, 2019).

Desarrollar adecuadamente el PBE se vincula a las características de las fuentes de información y de inspiración de las innovaciones, las características de la escuela y la dinámica relacional entre el profesorado. Investigaciones previas (Ion e Iucu, 2016) destacan que las características organizativas de los centros, así como la misma cultura de la investigación, constituyen algunos de los elementos que pueden incidir en los procesos de mejora docente, así como también en las estrategias destinadas a facilitar la transferencia y adopción de la investigación en la práctica docente. Así lo ratifican los estudios que sistematizan los factores que inciden sobre la adopción de las PBE:

- Elementos individuales del profesorado (motivaciones, concepciones sobre la investigación, confianza en la investigación y el acceso a los resultados emanados de ésta) (Cain, 2016); también, la necesidad de que los docentes vean la utilidad de las evidencias como una necesidad para la mejora de la práctica educativa (Toon y Cordingley, 2018).
- Las culturas académicas (Cain, 2016; Ostinelli, 2017).
- Los procesos colaborativos entre investigadores y docentes, directamente o a través de redes (Brown *et al.*, 2018).
- Los factores organizativos de las escuelas y el liderazgo (Day y Sammons, 2013; Brown *et al.*, 2016) y los recursos existentes (Rey y Gaussel, 2016; Ion e Iucu, 2016; Godfrey, 2016), que tienen que ver con las resistencias a incorporar la PBE en la cultura organizacional y en la dinámica cotidiana de la toma de decisiones (Perines, 2017; 2018).
- La existencia de una formación al respecto (Konrad *et al.*, 2019) que promueve una metodología científica en la investigación sobre la práctica educativa y sobre los resultados de aprendizaje (Van Schaik *et al.*, 2018).

Aunque los factores que pueden afectar la implementación de la PBE en las escuelas generan una constelación única en la que uno u otro factor puede tomar el centro del escenario (Perines, 2018), lo cierto es que se insiste en factores de estructura organizacional y liderazgo y en variables derivadas del desarrollo organizacional (Worrall, 2004). A dichos factores, Godfrey (2014) agrega factores sistémicos, contextos de aprendizaje, prácticas de liderazgo (el liderazgo con habilidades de transformación citado por Thomas *et al.*, 2020) y el entorno de aprendizaje. Armstrong (2015), por su parte, considera elementos como el aprendizaje organizacional, una escuela innovadora, así como la colaboración y el valor de las redes colaborativas. Curiosamente, la administración pública y los organismos internacionales no son fuentes de información que el profesorado de los centros considere relevantes (Pattier y Olmos, 2021) a pesar de que son grandes productores de ésta, seguramente porque, como dicen estos autores, los informes y comunicaciones no ofrecen una contextualización adecuada, ni una presentación asequible de la información y no utilizan ejemplos prácticos para su aplicación.

El problema de fondo que se plantea es si los resultados de la PBE logran consolidarse o son volátiles (Riera, 2019) y si socavan, al generar anticuerpos sobre las reformas, las posibilidades de cambios posteriores y más fundamentados. Estudios previos (Cain, 2016; Brown y Zhang, 2017) confirman que hay dificultades que tienen que ver tanto con el profesorado (por ejemplo, actitudes, creencias, experiencia previa), como con aspectos puramente organizativos (estilo de liderazgo, estructura, cultura y dinámicas organizativas, entre otros), además de las dificultades técnicas.

Al respecto, resulta de interés profundizar en algunas de las características de las organizaciones que aprenden (su orientación hacia la investigación y el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la actuación de los líderes) por su vinculación con un trabajo profesional

reflexivo, basado en evidencias y que exige una alta implicación personal. Así mismo, es importante verificar si estas prácticas educativas se basan en evidencias, las relaciones que existen y los factores que condicionan esas relaciones.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

El objetivo del estudio es analizar las relaciones que se dan entre las características de las organizaciones que aprenden y las que son propias de la utilización de las evidencias científicas en la práctica educativa, según las opiniones del profesorado implicado. Al respecto, se aplicó un cuestionario, diseñado en 2018 y aplicado en ese año y 2019, basado en las dimensiones utilizadas en instrumentos existentes para analizar la PBE, por ejemplo, el Research Use Survey (RUS) (Nelson y Campbell, 2017), al que añadimos elementos vinculados al compromiso del profesorado con la investigación educativa (Penuel *et al.*, 2017).

Después de varias rondas de revisión y validación por jueces —y mediante una aplicación inicial que permitió ajustar la terminología y contenido a la realidad contextual— el cuestionario general se administró *online* mediante la plataforma MonkeySurvey. Esta plataforma presenta nueve preguntas sobre datos de identificación y seis sobre las dimensiones citadas en la literatura revisada con un total de 77 ítems valorables en una escala Likert de 1 a 4. Concretamente, se indaga sobre la cultura organizativa, las fuentes (tipología, utilidad y valoración de éstas) que se utilizan para fundamentar la práctica docente, las características de las escuelas favorecedoras del uso de evidencias, experiencias previas sobre el uso de la investigación, opiniones sobre el contexto y utilidad de las fuentes científicas, concepciones sobre la investigación científica y opiniones sobre el rol de los líderes al respecto.

La presente aportación se centra en las cuestiones vinculadas al funcionamiento del centro educativo como una organización que

aprende y en la que se promueve una práctica educativa basada en evidencias. Se basa en los datos relativos a este constructo y otros relacionados con la actuación del equipo directivo y de los líderes de los equipos docentes, las actuaciones generales de la escuela, las actuaciones con los compañeros y la implicación personal.

Población y muestra

El universo de estudio es de 10 mil 361 centros de educación infantil y primaria (3 mil 880 y 2 mil 389 en Cataluña; y 2 mil 754 y 1 mil 338 en Madrid, respectivamente), de acuerdo con los datos del Registro Estatal de Centros Docentes.² Se consideró como población general de referencia al no existir un censo de centros con proyectos de innovación donde conste que se utilizan o no actuaciones basadas en evidencias científicas. El cuestionario se envió a una cuarta parte de estos centros y se les solicitó que contestaran si tenían proyectos de innovación establecidos y sedimentados. Se obtuvo un total de 462 respuestas entre las comunidades autónomas de Cataluña (n=235, de 94 escuelas) y Madrid (n=227, de 110 escuelas), debido a problemas de las fechas en las que se solicitó la información con relación al curso y la baja disposición de los centros educativos innovadores a colaborar.

El 61 por ciento de los participantes prestan sus servicios en instituciones de titularidad pública, mientras que 38 por ciento lo hace en escuelas privadas concertadas y apenas 1 por ciento lo realiza en escuelas privadas. Son mayoritariamente del género femenino (81 por ciento) y con edades muy variadas: 29.5 por ciento de 31 a 40 años; 28.7 por ciento de 41 a 50 y 24.4 por ciento de 51 a 60. El 63.1 por ciento desarrolla su labor docente en la etapa de primaria, 22.8 por ciento en educación infantil y el 14 por ciento restante afirma trabajar en ambas etapas, con lo que podemos suponer que son profesores especialistas. Mayoritariamente (60 por ciento) manifiestan

que sus funciones son sólo docentes; el resto combina sus labores de docencia con algún cargo o encargo de gestión: coordinación (13.3 por ciento), secretaría (2.2 por ciento), jefatura de estudios (6.3 por ciento), dirección (14.4 por ciento) u otros (3.8 por ciento).

El 77 por ciento de los encuestados tiene una formación universitaria de grado o equivalente; 17 por ciento posee una titulación de máster o posgrado y algo más de un 1 por ciento ha realizado estudios de doctorado. Con relación a la experiencia docente, 67 por ciento tiene una experiencia educativa superior a 10 años y 17.9 por ciento es inferior a 5 años. La antigüedad en el centro actual es de más de 6 años para 69 por ciento.

La falta de un censo contrastado de centros innovadores no nos permite decir si la muestra final es representativa de la población y, por ello, hablaremos de un estudio exploratorio inicial. Sin embargo, la muestra obtenida resulta ser bastante heterogénea, lo que proporciona un espectro de respuestas variado y desde diferentes miradas (edad, experiencia, etapa educativa, función desarrollada en la escuela, etc.), que posibilita tener diferentes visiones de la escuela a nivel micro, meso y macro.

Procedimiento de análisis de los datos

Se realizó un análisis de carácter descriptivo (medias, frecuencias y desviaciones) e inferencial (tablas de contingencia, comparación de medias y ANOVAS) con SPSS 24.0. de acuerdo con las siguientes fases:

Análisis descriptivo de los ítems identificativos: compuesto por variables ordinales y nominales de edad, género, comunidad autónoma, nivel educativo donde trabaja el maestro, titularidad del centro, cargo, formación y experiencia como docente en general y en el mismo centro; algunas recodificadas (edad, cargo) para facilitar los análisis.

² Para mayor información ver: <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do> (consulta: 20 de mayo de 2021).

Análisis descriptivo de los ítems de análisis: compuesto por un total de 33 ítems agrupados en seis dimensiones con ítems ordinales en una escala Likert de cuatro categorías de respuesta. Los grupos son: la escuela como agrupación (18 ítems); actuación general del equipo directivo (1 ítem); actuaciones generales de los compañeros (3 ítems); actuaciones generales de la escuela (4 ítems); implicación personal (2 ítems); y líderes de los equipos (6 ítems).

Construcción de índices, a partir de la media aritmética de cada grupo y considerando la redacción positiva o negativa de tres de ellos.

Aplicación de las pruebas estadísticas correspondientes, básicamente Anova y la prueba *t*. Para aquellos ítems identificativos que tienen más de dos categorías de respuesta se procedió a realizar una Anova con los estadísticos Scheffé/Bonferroni y T2Tamhane (de acuerdo con si se asume

o no igualdad de varianzas); para el resto de los ítems con dos categorías de respuesta, como puede ser el género, se realizó una prueba *t*. Una mayor descripción del instrumento utilizado, de la población y muestra utilizadas y del proceso general de la investigación puede verse en el capítulo 3 de la publicación general sobre el estudio realizado (Gairín y Ion, 2021).

RESULTADOS

Se presentan las valoraciones emitidas por los encuestados sobre los ítems considerados, así como las relaciones entre las mismas y los datos de identificación utilizados en el cuestionario. Cabe señalar que, en general, las valoraciones proporcionadas por el profesorado de Cataluña son superiores a las de los profesores de la Comunidad de Madrid y que la relación entre los diferentes índices generados es alta (Tabla 1).

Tabla 1. Correlación de Pearson entre los índices considerados

	I	II	III	IV	V	VI
I. La escuela como organización	1					
II. Actuación general del equipo directivo	.639**	1				
III. Actuaciones generales de los compañeros	.715**	.544**	1			
IV. Actuaciones generales de escuela	.703**	.576**	.763**	1		
V. Implicación personal	.269**	.325**	.375**	.423**	1	
VI. Los líderes de los equipos	.585**	.508**	.559**	.597**	.301**	1

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Características generales

En la escala de valoración de 1 a 4, donde 1=en total desacuerdo/nunca y 4=totalmente de acuerdo/siempre, el profesorado considera que en sus centros “se valora que el profesorado adopte prácticas docentes que ayuden a los alumnos” ($M=3.48$; $SD=.786$) y “se valora la experimentación y la implementación de nuevas iniciativas en la docencia” ($M=3.28$; $SD=.857$), hecho que evidencia el interés que actualmente hay en las escuelas en la innovación (Tabla 1).

Si exploramos las actitudes que tiene el profesorado hacia la investigación educativa, incluso si consideran la investigación como una fuente útil de información ($M=3.07$; $SD=.934$) parece que es menos habitual que en las reuniones de trabajo se haga referencia a la investigación cuando se proponen nuevos planteamientos o intervenciones ($M=2.39$; $SD=.993$). Observamos también que los centros afirman “llevar a cabo estudios sobre los programas y las innovaciones que

implementan” ($M=2.43$; $SD=.985$) y que “es habitual que en las reuniones de trabajo se haga referencia a la investigación cuando se propone un nuevo planteamiento/intervención” ($M=2.39$; $SD=.993$).

Algunos problemas relacionados pueden vincularse a los ítems menos valorados, como pueden ser: “se dispone de tiempo suficiente para revisar fuentes de información y recursos diversos” ($M=1.56$; $SD=1.013$); “se motiva a los docentes a asumir retos/desafíos en su práctica docente” ($M=2.22$; $SD=1.038$); y “se ofrece espacio de trabajo colaborativo para que los docentes intercambien los conocimientos sobre la enseñanza” ($M=2.29$; $SD=.887$).

Opiniones emitidas

De acuerdo con la Tabla 2, el profesorado se siente claramente “motivado/a para implementar nuevas prácticas en el aula/escuela” ($M=3.50$; $SD=.654$) y bastante preparado para hacerlo ($M=2.82$; $SD=.914$); y señala también que se siente apoyado tanto por el equipo directivo como por sus compañeros/as para utilizar información derivada de la investigación que les ayude a mejorar su práctica docente ($M=3.15$; $SD=.840$ y $M=2.97$; $SD=.821$, respectivamente).

De todas formas, el apoyo del equipo directivo y del profesorado no es suficiente para valorar alta la afirmación de que “mi escuela

Tabla 2. Opiniones sobre las actuaciones de la escuela, directivos, compañeros e implicación personal

Dimensiones	Ítems considerados	Por CCAA		Global M* (SD)
		Madrid M* (SD)	Cataluña M* (SD)	
Actuación equipo directivo	Me siento apoyado/a por el equipo directivo para utilizar información derivada de la investigación que me ayude a mejorar mi práctica docente	3.08 (.910)	3.21 (.765)	3.15 (.840)
Actuaciones de los compañeros	Me siento apoyado/a por mis compañeros/as en utilizar resultados de investigación para mejorar mi práctica docente	2.88 (.873)	3.06 (.751)	2.97 (.821)
	Mis compañeros/as de la escuela utilizan información derivada de la investigación en su docencia	2.47 (.908)	2.59 (.752)	2.52 (.835)
	Los/as compañeros/as de mi escuela utilizan la información de investigación para estimular el debate cuando detectamos un aspecto a mejorar	2.24 (.966)	2.47 (.897)	2.35 (.937)
Actuaciones de la escuela	La información derivada de la investigación está poco valorada en mi escuela	2.11 (.937)	1.85 (.906)	1.97 (.926)
	En la escuela contamos con una persona de referencia que nos orienta en el uso de los resultados de investigaciones	1.79 (.995)	1.83 (1.012)	1.81 (1.000)
	Mi escuela apoya el uso de los resultados de investigación para mejorar la práctica docente	2.67 (1.013)	2.86 (.819)	2.76 (.928)
	Mi escuela pone a disposición recursos derivados de la investigación para llevar a cabo las intervenciones que considero necesarias en mi práctica docente	2.37 (.984)	2.58 (.843)	2.48 (.921)
Implicación personal	Me siento preparada/o para llevar a cabo investigaciones sobre mi práctica docente	2.85 (.922)	2.79 (.904)	2.82 (.914)
	Me siento motivado/a para implementar nuevas prácticas en mi aula/escuela	3.46 (.695)	3.54 (.616)	3.50 (.654)

Nota: * Puntuación en escala Likert de 1 a 4.

Fuente: elaboración propia.

apoya el uso de los resultados de investigación para mejorar la práctica docente” ($M=2.76$; $SD=.928$), ni tampoco los ítems “la información derivada de la investigación está poco valorada en mi escuela ($M=1.97$; $SD=.926$) y “en la escuela contamos con una persona de referencia que nos orienta en el uso de los resultados de investigaciones” ($M=1.81$; $SD=1.00$), aunque tengan el mayor grado de dispersión de las valoraciones otorgadas.

El profesorado considera que las personas que lideran los equipos directivos (Tabla 3) “crean un clima de trabajo que favorece la confianza y el debate de los temas referidos

a la docencia” ($M=3.08$; $SD=.872$), “favorecen los procesos de intercambio con otros agentes del sistema educativo” ($M=2.98$; $SD=902$), “promueven la colaboración entre el profesorado” y “motivan a trabajar formando redes” ($M=2.90$; $SD=.912$ y $SD=.994$, respectivamente).

Las medias más bajas, aunque superiores a 2.5, son las de los ítems relacionados con el uso de las evidencias y que se refieren a que las personas que lideran los equipos “animan la consulta de fuentes rigurosas del conocimiento” ($M=2.78$; $SD=.955$) y “destinan presupuesto para la adquisición o acceso a revistas científicas” ($M=2.18$; $SD=1.000$).

Tabla 3. Opiniones acerca del rol del liderazgo en la escuela

	Por CCAA		Global M* (SD)
	Madrid M* (SD)	Cataluña M* (SD)	
Promueven la colaboración con los investigadores (al acceder a responder cuestionarios, proporcionar datos, etc.)	2.78 (.016)	3.02 (.787)	2.90 (.912)
Favorecen los procesos de intercambio con otros agentes del sistema educativo	2.86 (.988)	3.09 (.808)	2.98 (.902)
Crean un clima de trabajo que favorece la confianza y el debate de los temas referidos a la docencia	2.97 (.967)	3.20 (.751)	3.08 (.872)
Animan la consulta de fuentes rigurosas del conocimiento	2.73 (1.069)	2.84 (.821)	2.78 (.955)
Destinan presupuesto para la adquisición o acceso a revistas científicas	2.12 (1.045)	2.23 (.950)	2.18 (1.000)
Motivan a los profesores y maestras a que participen en equipos o redes de trabajo externos (ICE, universidad, etc.)	2.77 (1.102)	3.02 (.861)	2.90 (.994)

Fuente: elaboración propia.

Vinculaciones entre las opiniones emitidas y las variables independientes

La Tabla 4 recoge los valores medios de los indicadores generados. Destaca la importancia que se da a la actuación del equipo directivo, la implicación personal y el funcionamiento de la escuela como una organización

colectiva; los menos valorados son los apoyos que pone la escuela al servicio del profesorado y la actuación de los compañeros en apoyar y utilizar las evidencias en la práctica educativa.

Las relaciones entre los índices generados y las variables de identificación pueden verse en la Tabla 5. Por orden de importancia:

Tabla 4. Índices globales de las dimensiones de estudio

	Media	Media recortada al 5%	Mediana	Varianza	Desv. típ.
La escuela como organización	3.04	3.06	3.11	0.32	0.571
Actuación general del equipo directivo	3.17	3.23	3	0.675	0.82155
Actuaciones generales de los compañeros	2.62	2.62	2.67	0.552	0.74311
Actuaciones generales de la escuela	2.52	2.52	2.5	0.489	0.69934
Implicación personal	3.16	3.19	3	0.424	0.65101
Los líderes de los equipos	2.81	2.83	2.83	0.573	0.75692

Nota: 95% de intervalo de confianza para la media.

Fuente: elaboración propia.

El ítem *actuaciones generales de los compañeros* es puntuado más alto por los encuestados de Cataluña ($M=2.70$ frente a 2.53 en Madrid), por los que sólo tienen la formación de grado ($M=2.68$ frente a 2.39 que sí tienen formación de posgrado), por los directivos ($M=2.78$ de cargos superiores frente a 2.60 de los maestros), por los que tienen más años de experiencia ($M=2.69$, con la excepción de los de menos de 5 años [$M=2.75$]) y más edad.

La *escuela como organización* (ítem sobre el uso de la información científica en el centro) es puntuado más alto por los encuestados de Cataluña ($M=12$ frente a 9.95 en Madrid), por los situados en centros de titularidad pública ($M=3.09$ frente a 2.96 de centros concertados), por los que tienen formación de grado ($M=3.06$ frente a 2.92 que además tienen estudios de posgrado) y por los cargos ($M=3.29$ del director/a frente a 2.95 de los coordinadores y 3.00 de los maestros).

Los *líderes de los equipos* (ítem sobre el rol de los directivos medios) es puntuado más alto por los encuestados de Cataluña ($M=2.90$ frente a 2.70 en Madrid), por los situados en centros de titularidad pública ($M=2.88$ frente a 2.64 de centros concertados), por los que tienen formación de grado ($M=2.85$ frente a 2.92 que además tienen estudios de posgrado) y por los cargos ($M=3.01$ de directivos frente a 2.74 de maestros).

Las *actuaciones generales de la escuela* (sobre el apoyo a la investigación) es puntuado más alto por los encuestados de Cataluña ($M=2.60$ frente a 2.42 en Madrid), por los que tienen formación de grado ($M=2.57$ frente a 2.32 que además tienen estudios de posgrado) y por los cargos de los directivos ($M=2.68$ frente a 2.47 de los maestros).

La *actuación general del equipo directivo* para utilizar la información científica pertinente es puntuado más alto por encuestados situados en centros de titularidad pública ($M=3.09$ frente a 2.96 de centros concertados) y por los cargos y cargos recodificados de los directivos ($M=3.49$ frente a 3.05 de los maestros).

Finalmente, la *implicación personal* para investigar y estar motivado para nuevas prácticas profesionales es puntuado más alto por encuestados situados en centros de titularidad pública ($M=3.09$ frente a 2.96 de centros concertados), por los cargos ($M=3.23$ del jefe de estudios y 3.20 del secretario, frente a 3.12 del coordinador y 3.15 del maestro) y por la edad ($M=3.20$ para los mayores de 51 años frente a 3.08 de los situados entre 20 y 30 años).

Cabe considerar, además, que las variables independientes que más influyen en las diferencias de valoraciones sobre los aspectos analizados son el cargo (puntúan más los directivos que los profesores), la comunidad

autónoma de ejercicio profesional (más altas en Cataluña que en Madrid), la formación recibida (mayor la de grado que si viene añadida por posgrados) y la titularidad (pública frente

a la concertada). Influyen puntualmente la edad y los años de experiencia, mientras que no influyen ni el género ni los años de experiencia en la escuela.

Tabla 5. Relaciones significativas entre las variables de estudio

	CCAA	Titularidad	Formación recodificada	Género	Cargo
La escuela como organización	1	1	1		1
Actuación general del equipo directivo		1			1
Actuaciones generales de los compañeros	1		1		
Actuaciones generales de escuela	1		1		1
Implicación personal					1
Los líderes de los equipos	1	1	1		1
Total, por variable explicativa	4	3	4	0	5
	Cargo recodificado	Años experiencia	Años experiencia escuela	Edad	Edad recodificada
La escuela como organización	1				5
Actuación general del equipo directivo	1				3
Actuaciones generales de los compañeros	1	1		1	1
Actuaciones generales de escuela					3
Implicación personal				1	2
Los líderes de los equipos	1				5
Total, por variable explicativa	4	1	0	2	1
Total, por índice					

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio concluyen que, según los profesores y directivos encuestados, la organización que aprende y la PBE comparten elementos comunes: orientación de la organización hacia la innovación e investigación, existencia de procesos colaborativos y de apoyo

entre los profesionales, sistemas de apoyo a la mejora, rol dinamizador de los directivos y apoyo explícito del equipo directivo y, en menor medida, la implicación personal. Al respecto, se puede lanzar la hipótesis de que son aspectos que alimentan ambos planteamientos.

Hablamos de características que también aparecen en los listados que delimitan

aspectos de los movimientos sucesivos de las escuelas eficaces, escuelas eficientes, de los movimientos sobre calidad institucional y los últimos de mejora escolar (Gairín, 2000b; Bolívar, 2000). Podríamos decir que las “mejores escuelas” tienen mucho que ver con las buenas organizaciones, que buscan y trabajan por la coherencia de sus planteamientos institucionales con las estructuras de gestión y soporte adecuados, así como por contar con directivos y profesionales comprometidos.

De todas formas, y más allá de ratificar los puntos de confluencia encontrados, es importante resaltar la importancia que se da a la existencia de una cultura centrada en el cambio, que exige la exploración e investigación de la realidad y la toma de datos para fundamentar las decisiones de los cambios a adoptar. Este planteamiento es nuevo y coherente con la necesidad de las organizaciones de adaptarse a un contexto que cambia cada vez más rápidamente y que aumenta la complejidad del gobierno y de la gestión.

La pandemia generada por la COVID-19, el aumento de los desastres naturales (erupciones volcánicas imprevistas y cambios climáticos inéditos) o las nuevas guerras (Siria, conflicto ruso-ucraniano) con efectos globales han aumentado las incertidumbres sociales, políticas y económicas, por ello exigen de organizaciones más adaptables y proactivas, así como de directivos y profesionales capaces de tomar decisiones en la complejidad.

Lejos de las estructuras burocráticas y estables de antaño, se impone ahora la presencia de organizaciones abiertas (interna y externamente), entendidas como proyecto colectivo, con valores propios y avanzadas tecnológicamente, en línea con lo que la sociedad es. La imagen de las organizaciones como estructuras adaptables enlaza con la idea de que cada institución debe buscar su camino y de que, seguramente, no hay dos iguales. No obstante, el reto es el mismo: organización abierta que se transforma en compartida, con la persona en el centro de todo y la tecnología y los sistemas

como facilitadores de primer orden o, dicho de otra manera: gran flexibilidad, compromiso con el individuo, excelente utilización de los equipos, sólidas competencias esenciales y gusto por la diversidad (Gairín, 2018).

También se evidencia una cierta contradicción entre los encuestados que, por una parte, se consideran motivados y preparados para investigar e implementar nuevas prácticas en su aula y, por otra parte, mencionan que no se utiliza, con la importancia que se debería, la información de la investigación para debatir aspectos detectados de mejora. Seguramente habrían de diferenciar, al respecto, las creencias y opiniones y la realidad que impone, en este caso, restricciones al cambio posible. La referencia a la falta de responsables que orienten sobre el uso de los resultados de las investigaciones y la poca valoración que se da en la institución a la práctica fundamentada en las evidencias forma parte de un contexto que no potencia la intervención de los profesionales (Godfrey, 2016) y que puede servir como autojustificación para no implicarse en el cambio, además de como una expresión más de las resistencias al mismo (Perines, 2018). También es real, por lo que manifiestan los encuestados, que no tienen una cultura práctica de usar las evidencias, por lo que les son muy útiles orientaciones concretas como las propuestas en la Guía PBETools, aunque esta situación deba considerarse como provisional y lejana de la deseable autonomía que caracteriza a los mejores profesionales.

Destaca también la unanimidad que se da a la función de los directivos como soporte moral a los cambios, pero también como dinamizadores de un proceso de cambio que incluye, en nuestro caso, la colaboración en proyectos de investigación, favorecer procesos de intercambio con otros agentes del sistema educativo, promover un clima de trabajo que favorezca la confianza y el debate sobre temas de la práctica educativa, apoyar las decisiones en evidencias y proporcionar recursos para la indagación e innovación.

La importancia de los directivos ya ha sido mencionada con relación a los tópicos considerados (Thomas *et al.*, 2020) y se ratifica en las publicaciones más actuales sobre la temática (Villa, 2019; Hallinger *et al.*, 2020). Su influencia es clave no sólo por la posición preponderante que ocupan en las organizaciones sino, también, porque se les supone mayor y mejor preparación ante las incertidumbres que plantea la complejidad del cambio, una visión amplia de los escenarios de trabajo y un interés responsable por el proyecto colectivo.

Se ratifican así muchas de nuestras intuiciones y convicciones sobre el cambio y la importancia de institucionalizar las mejoras si queremos transformar las organizaciones y la propia educación. Hoy conocemos multitud de experiencias significativas en los centros educativos (muchos hablan de la década de las

innovaciones), pero también de su carácter efímero y muy vinculado a iniciativas personales o de pequeños grupos. El reto es sedimentar los cambios exitosos, y en ese propósito confluyen los movimientos de la práctica basada en evidencias y las organizaciones que aprenden.

Es cierto que el estudio realizado puede replicarse, ampliar la muestra y llevarse a cabo en otras comunidades autónomas; también, focalizarse en las actuaciones específicas de los directivos, los profesores o el trabajo colaborativo y superar así algunas de las limitaciones que le afectan. Pero, también, hemos de profundizar en las estrategias de intervención más adecuadas para lograr comunidades escolares más cohesionadas y orientadas a la mejora permanente a través de la reflexión colectiva y la utilización de datos para fundamentar la toma de decisiones.

REFERENCIAS

- ARMSTRONG, Paul (2015), *Effective School Partnerships and Collaboration for School Improvement: A review of the evidence*, Londres, Department for Education.
- BOLÍVAR, Antonio (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*, Madrid, La Muralla.
- BRATIANU, Constantin (2015), “Organizational Learning and the Learning Organization”, en Constantin Bratianu (ed.), *Organizational Knowledge Dynamics: Managing knowledge creation, acquisition, sharing, and transformation*, Hershey, IGI Global, pp. 286-312. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8318-1.ch012>
- BROWN, Chris (2015), *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*, Londres, IOE Press.
- BROWN, Chris y Dell Zhang (2017), “How Can School Leaders Establish Evidence-Informed Schools: An analysis of the effectiveness of potential school policy levers”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 3, pp. 382-401.
- BROWN, Chris, Alan J. Daly y Yi-Hwa Liou (2016), “Improving Trust, Improving Schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England”, *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 1, pp. 69-91.
- BROWN, Chris, Joel R. Malin y Jane Flood (2019), “Exploring the Five Key Roles School Leaders Need to Adopt if Research-Informed Teaching Practice is to Become a Reality”, *Translational Research Insights*, núm. 2, en: <https://www.dur.ac.uk/resources/dece/TranslationalResearchInsightsMar19.pdf> (consulta: 22 de enero de 2021).
- BROWN, Chris, Dell Zhang, Nan Xu y Stephen Corbett (2018), “Exploring the Impact of Social Relationships on Teachers’ Use of Research: A regression analysis of 389 teachers in England”, *International Journal of Educational Research*, vol. 89, pp. 36-46.
- BUCK, Andy (2018), *Leadership Matters 3.0: How leaders at all levels can create great schools*, Suffolk, John Catt Educational Limited.
- CAIN, Tim (2016), “Denial, Opposition, Rejection or Dissent: Why do teachers contest research evidence?”, *Research Papers in Education*, vol. 32, núm. 5, pp. 611-625.
- CAIN, Tim, Sue Brindley, Chris Brown, Gary Jones y Fan Riga (2019), “Bounded Decision-Making, Teachers’ Reflection and Organisational Learning: How research can inform teachers and teaching”, *British Educational Research Journal*, vol. 45, núm. 5, pp. 1072-1087.

- CHAPMAN, Christopher y Mel Ainscow (2019), “Using Research to Promote Equity within Education Systems: Possibilities and barriers”, *British Educational Research Journal*, vol. 45, núm. 5, pp. 899-917.
- DAY, Christopher y Pamela Sammons (2013), *Successful Leadership: A review of the international literature*, Reading, CfBT Education Trust.
- DELLEPIANE, Paola A. (2017), “La escuela del siglo XXI como organización que aprende”, *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 35, en: <http://dimglobal.net/revistaDIM35/DIMOC35escuela21.htm> (consulta: 22 de diciembre de 2020).
- DIXON, Nancy M. (2017), *The Organizational Learning Cycle: How we can learn collectively*, Routledge, Abingdon-on-Thames.
- DIXON, Sarah E.A., Klaus E. Meyer y Marc Day (2010), “Stages of Organizational Transformation in Transition Economies: A dynamic capabilities approach”, *Journal of Management Studies*, vol. 47, núm. 3, pp. 416-436.
- EARL, Lorna (2015), “Reflections on the Challenges of Leading Research and Evidence in Schools”, en Chris Brown (ed.), *Leading the Use of Research & Evidence in Schools*, London, IOE Press, pp. 146-152.
- ENGSTRÖM, Annika y Nikolas Käkelä (2019), “Early Steps in Learning about Organizational Learning in Customization Settings. A communication perspective”, *The Learning Organization*, vol. 26, núm. 1, pp. 27-43.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2001), “La escuela como una organización que aprende: una contribución a la renovación y mejora de la educación”, *Organización y Gestión Educativa*, vol. 9, núm. 1, pp. 19-20.
- GAIRÍN, Joaquín (2000a), “Cambio de cultura y organizaciones que aprenden”, en Aurelio Villa (coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, ICE-U de Deusto, pp. 73-135.
- GAIRÍN, Joaquín (2000b), *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Madrid, La Muralla.
- GAIRÍN, Joaquín (2011), “Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios”, en Joaquín Gairín y Sebastián Sánchez (coords.), *Municipio y educación: reflexiones, experiencias y desafíos*, Santiago de Chile, EDO-FIDECAP, pp. 7-33, en: <https://ddd.uab.cat/record/123665> (consulta: 20 de mayo de 2021).
- GAIRÍN, Joaquín (2018), “La organización y gestión de instituciones educativas. Retos actuales y de futuro”, conferencia de clausura, *Actas del XV CIOIE*, Lérida, 17 al 19 de octubre de 2018.
- GAIRÍN, Joaquín y Aleix Barrera-Corominas (2014), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*, Madrid, Wolters Kluwer.
- GAIRÍN, Joaquín y Georgeta Ion (2021), *Práctica educativa basada en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*, Madrid, Narcea.
- GAIRÍN, Joaquín y David Rodríguez-Gómez (2011), “Cambio y mejora en las organizaciones educativas”, *Educar*, vol. 47, núm. 1, pp. 31-50.
- GAIRÍN, Joaquín y David Rodríguez-Gómez (2020), “Evaluación y cambio institucional”, Máster en Dirección de Centros para la Innovación Educativa, asignatura F1, guía de estudio, Barcelona, EDO-Serveis, UAB.
- GAIRÍN, Joaquín, Diego Castro, Juan Bosco y Aleix Barrera-Corominas (2019), *La equidad en la educación superior*, Barcelona, EDO-Serveis, Universidad Autónoma de Barcelona, en: <https://ddd.uab.cat/record/222206> (consulta: 20 de mayo de 2021).
- GAIRÍN, Joaquín, Mario Martín, Lorenzo Delgado y Carmen Armengol (2006), *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*, Madrid, CIDE.
- GALLEGOS, Domingo José (2004), “La formación del profesorado desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden”, *Comunicación y Pedagogía*, vol. 195, pp. 12-19.
- GALY, Edith y Jane Le Master (2016), “Organizational Learning Stages of Assimilation, Integration and Optimization and their Relationship with User Satisfaction of Enterprise Resource Planning Systems”, *Journal of International Technology and Information Management*, vol. 15, núm. 4, pp. 61-75.
- GARVIN, David A., Amy C. Edmonson y Francesca Gino (2008), “Is Yours a Learning Organization?”, *Harvard Business Review*, vol. 86, núm. 3, pp. 109-116.
- GIL, Alfonso Jesús, Ana María Antelm y María Luz Cacheiro (2018), “Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende”, *Educar*, vol. 54, núm. 2, pp. 449-468.
- GODFREY, David (2014), *Creating a Research Culture – Lessons from Other Schools*, en: <http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/creating-a-research-culture-lessons-from-other-schools> (consulta: 30 de abril de 2021).
- GODFREY, David (2016), “Leadership of Schools as Research-Led Organizations in the English Educational Environment: Cultivating a research engaged school culture”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 44, núm. 2, pp. 301-321.
- HAGGER, Hazel y Donald McIntyre (2000), “What can Research Tell Us About Teacher Education?”, *Oxford Review of Education*, vol. 26, núm. 3-4, pp. 483-494.
- HALLINGER, Philip, Sedat Gümuş y Mhmet Sükrü Bellibas (2020), “Are Principals’ Instructional Leaders Yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership

- 1940–2018”, *Scientometrics*, vol. 122, núm. 3, pp. 1629–1650.
- HEDGES, Helen (2012), “Teachers’ Funds of Knowledge: A challenge to evidence-based practice”, *Teachers and Teaching*, vol. 18, núm. 1, pp. 7-24.
- HEMSLEY-Brown, Jane e Izhar Oplatka (2005), “Bridging the Research-Practice Gap: Barriers and facilitators to research use among school principals from England and Israel”, *International Journal of Public Sector Management*, vol. 18, núm. 5, pp. 424–446.
- ION, Georgeta y Diego Castro (2017), “Transitions in the Manifestations of the Research Culture of Spanish Universities”, *Higher Education Research & Development*, vol. 36, núm. 2, pp. 311-324.
- ION, Georgeta y Romita Iucu (2016), “The Impact of Postgraduate Studies on the Teachers’ Practice”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm. 5, pp. 602-615.
- JARA, Camila, Macarena Sánchez y Cristián Cox (2019). “Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los autores”, *Calidad de la Educación*, núm. 51, pp. 350-381.
- KONRAD, Moir, Caitlin Criss y Alana Oif Telesman (2019), “Fads or Facts? Sifting through the evidence to find what really works”, *Intervention in School and Clinic*, vol. 54, núm. 5, pp. 272-279.
- KOOLS, Marco y Louise Stoll (2016), “What Makes a School a Learning Organization?”, *OECD Education Working Papers*, 137, París, OECD Publishing, en: <https://eric.ed.gov/?id=ED567004> (consulta: 13 de febrero de 2021).
- LEITHWOOD, Kenneth, Alma Harris y David Hopkins (2020), “Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited”, *School Leadership & Management*, vol. 40, núm. 1, pp. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- LEVIN, Ben (2013), “To Know is not Enough: Research knowledge and its use”, *Review of Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 2-31.
- LILLEJORD, Sølvi y Kristin Børte (2016), “Partnership in Teacher Education—a Research Mapping”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm. 5, pp. 550-563.
- MALOUF, David B. y Juliana M. Taymans (2016), “Anatomy of an Evidence Base”, *Educational Researcher*, vol. 45, núm. 8, pp. 454-459.
- MINCU, Mónica E. (2014), “Inquiry Paper 6: Teacher quality and school improvement – what is the role of research?”, The British ERA/The Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (eds.), *The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the evidence*, en: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf> (consulta: 13 de febrero de 2021).
- NELSON, Julie y Carol Campbell (2017), “Evidence-informed Practice in Education: Meanings and applications”, *Educational Research*, vol. 59, núm. 2, pp. 127-135.
- OSTINELLI, Giorgio (2017), “Between University and School: The School Improvement Advisor researcher (SIA)”, *International Journal of Leadership in Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 189-205.
- PALMEROS, Guadalupe y Joaquín Gairín (2014), “El desarrollo organizacional de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: un análisis a través del modelo estadios de desarrollo”, *Investigación & Gestión Organizacional*, vol. 2, núm. 1, pp. 29-43.
- PATTIER, Daniel y Patricia Olmos (2021), “La administración y el profesorado. Prácticas educativas basadas en la evidencia”, *Revista de Educación*, núm. 392, pp. 35-61, en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/205906> (consulta: 30 de mayo de 2021).
- PENUEL, William R., Derek Briggs y Kristen L. Davidson (2017), “How School and District Leaders Access, Perceive, and Use Research”, *AERA Open*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/2332858417705370>
- PERINES, Haylen (2017), “Las murallas invisibles entre la investigación educativa y los docentes”, *Ciencia y Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 11-21.
- PERINES, Haylen (2018), “¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? [Why Research Education no Impact on Teaching Practice?]”, *Estudios Sobre Educación*, vol. 34, pp. 9-27.
- PHILPOTT, Carey (2017), “Medical Models for Teachers’ Learning: Asking for a second opinion”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 43, núm. 1, pp. 20-31.
- QVORTRUP, Lars (2016), “Capacity Building: Data-and research-informed development of schools and teaching practices in Denmark and Norway”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm. 5, pp. 564-576.
- REY, Olivier y Marie Gaussel (2016), “The Conditions for the Successful use of Research Results by Teachers: Reflections on some innovations in France”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 39, núm. 5, pp. 577-587.
- RIERA, Jordi (dir.) (2019), “Reptes de l’educació a Catalunya”, en Jordi Riera (dir.), *Anuari 2018*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, pp.17-80, en: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/jo/3/i/o/0/h/9/n/anuari2018_190619.pdf (consulta: 30 de junio de 2022).
- ROSE, Jo, Sally Thomas, Lei Zhang, Anna Edwards, Andrés Augero y Pooneh Rooney (2017), *Research Learning Communities: Evaluation report and executive summary*, en: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/

- [Research_Learning_Communities.pdf](#) (consulta: 19 de marzo de 2021).
- SÁNCHEZ, Alex Oswaldo (2012), *La escuela como organización que aprende*, Editorial Académica Española.
- SANTA, Mijalce (2015), “Learning Organisation Review- a ‘good’ theory perspective”, *The Learning Organization*, vol. 22, núm. 5, pp. 242-270.
- SENGE, Peter (1990), *La quinta disciplina*, Barcelona, Granica.
- THOMAS, Laura, Melissa Tuytens, Geert Devos, Geert Kelchtermans y Ruben Vanderlinde (2020), “Transformational School Leadership as a Key Factor for Teachers’ Job Attitudes during their First Year in the Profession”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 48, núm.1, pp. 106-132.
- TINTORÉ, Mireia y Albert Arbós (2013), “Cómo conocer el estado del aprendizaje organizativo en las universidades”, *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 10, núm. 2, pp. 130-148.
- TINTORÉ, Mireia Isabel Mayo, Marta Quiroga e Isabel Parés (2019), “Liderazgo y e-liderazgo en las historias de vida de líderes educativos a través del mundo”, *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 8, núm. 2, pp. 17-36.
- TOLO, Astrid, Sølvi Lillejord, María Teresa Flórez y Therese Nerheim Hopfenbeck (2020), “Intelligent Accountability in Schools: A study of how school leaders work with the implementation of assessment for learning”, *Journal of Educational Change*, núm. 21, pp. 59-82.
- TOON, Danielle y Philippa Cordingley (2018), “Evidence in Practice with Philippa Cordingley from CUREE”, *Evidence for Learning [blog]*, en: <https://evidenceforlearning.org.au/news/making-evidence-practical-with-philippa-cordingley-from-curee/> (consulta: 19 de marzo de 2021).
- VAN SCHAIK, Patrick, Monique Volman, Wilfried Admiraal y Wouter Schenke (2018), “Barriers and Conditions for Teachers’ Utilisation of Academic Knowledge”, *International Journal of Educational Research*, vol. 90, pp. 50-63.
- VAZQUEZ, María Inés y Joaquín Gairín (2014), “Institutional Self-Evaluation and Change in Educational Centres”, *Leadership in Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 327-332.
- VILLA Sánchez, Aurelio (2019), “Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 2, pp. 301-326.
- WORRALL, Non (2004), “Trying to Build a Research Culture in a School: Trying to find the right questions to ask”, *Teacher Development*, vol. 8, núm. 2 y 3, pp. 137-148.