

## Presentación:

# Investigación para Transformar y Mejorar la Educación

## Research for Transforming and Improving Education

Juana M. Sancho \*

Universidad de Barcelona, España

*Lo esencial es invisible a los ojos.*  
(Antoine de Saint-Exupéry)

*Para cada problema complejo hay una  
respuesta clara, simple y equivocada.*  
(H. L. Mencken)

## La educación: Un bien imprescindible

En la base de todas las sociedades que han logrado un mínimo desarrollo social, cultural, tecnológico y de bienestar, se encuentra la educación. En el plano individual, tener acceso a la educación, poder contar con un espacio, un tiempo, unas personas y unos recursos que nos permitan desarrollarnos intelectual, social y emocionalmente es lo mejor que nos puede pasar. Erradicar el trabajo y la explotación infantil sigue siendo en muchos países una distante línea de horizonte. La lucha por el acceso a la educación de todas las personas, independientemente de su clase social, sexo, etnia, religión o características físicas e intelectuales, tiene una larga historia. Una historia con hitos y figuras como Jan Amos Komenský, para nosotros Comenio, en Europa que, en el siglo XVII propone un sistema educativo formal, para todos los niños y niñas, desde la cuna (la escuela maternal) hasta la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, al hablar de la escuela de la edad adulta, de la vejez y de la muerte (Comenio, 1992). Así como su preocupación por encontrar el método adecuado para enseñar todo a todos: La Didáctica Magna (Comenio, 1995). Como Horace Mann, en Estados Unidos, quien en 1842 presentó una argumentación de tipo económico para justificar una mayor inversión en la educación básica, que fue utilizada para tomar la decisión de convertir la escolaridad en una actividad obligatoria y gratuita. El sentido de la ecuación educación-trabajo quedaba explícitamente establecido cuando Horace Mann argumentó que la educación universal es la mejor manera de formar ciudadanos democráticos y mejorar la economía del país (Sancho, 2005). En la década de 1960, al discutirse en el Parlamento de Gran Bretaña, una profunda reforma educativa que buscaba la equidad, la igualdad de oportunidades y la disminución de la división social, un político le dijo al ministro de educación que, si pensaba que la educación era cara, podía probar con la ignorancia. En 1996, el informe de la UNESCO coordinado por Jacques Delors puso una vez más de manifiesto el valor social, y también económico, que encierra la educación. Un proceso que permite *desenterrar* y desarrollar los tesoros, las *riquezas* que guardan las personas y los grupos, al fomentar el desarrollo personal, social y económico.

---

\*Contacto: [jmsancho@ub.edu](mailto:jmsancho@ub.edu)

Parece evidente que el mundo como un todo, y algunos países en particular, han experimentado una profunda mejora en la calidad de sus condiciones de vida, que ha ido acompañada de una mejora en el acceso de los distintos grupos sociales a la educación (Pinker, 2017; Rosling, Rosling y Rosling Rönnlun, 2018). Sin embargo, según el World Inequality Lab de 2018 (Chacel, 2018):

- La desigualdad se ha incrementado en prácticamente todas las regiones del mundo en décadas recientes, aunque a distintas velocidades.
- Las desigualdades económicas están determinadas en buena medida por la distribución de la riqueza, que puede ser de propiedad privada o pública.
- En las últimas décadas, los países se han vuelto más ricos mientras que los gobiernos se han vuelto pobres.
- En muchos países deben revisarse las políticas educativas, salariales y de toma de decisiones en la dirección de las empresas.
- Un acceso más igualitario a la educación y a empleos bien remunerados es clave para enfrentar el estancamiento o crecimiento débil de los ingresos de la mitad más pobre de la población.

Según Oxfam Intermón, en el mundo, 1 400 millones de personas sufren pobreza extrema y casi 900 millones padecen hambre y no tienen acceso al agua potable y a otros servicios básicos como la salud y la educación. Y sin educación no hay justicia social (Sancho, 2018).

Esto significa que millones de personas en el mundo (incluso en los países “desarrollados”) no pueden satisfacer su hambre *menor* y mucho menos el *hambre mayor* (Handy, 1997, citado en Stoll, Fink y Earl (2004)). La primera tiene que ver con las cosas que sustentan la vida, los bienes y servicios y el dinero requerido para pagarlos. La segunda se refiere a la necesidad de contar con algún tipo de comprensión sobre el propósito de la vida y la posibilidad de vivir con dignidad. Esta *hambre (necesidad) mayor* ha motivado a un amplio grupo de poblaciones antes marginadas, como las mujeres, algunos grupos raciales y étnicos, los pobres, las personas con necesidades educativas especiales, a buscar lugares donde poder reescribir su historia.

De hecho, hoy, el acceso a la educación continua en la vanguardia de las democracias y suele ser bandera de las revoluciones. En estos momentos para muchas personas ya es un derecho y una obligación, y quizás por eso algunas no la valoren lo suficiente, mientras para otras todavía es un sueño.

Así mismo, por un lado, los sistemas educativos se están enfrentando demandas y desafíos cada vez mayores, por lo que se les exige cada vez más, a la vez que se recortan las inversiones (sobre todo para la enseñanza pública).

*Desde la proliferación de la escolaridad de masas en todo el mundo, la enseñanza pública ha sido repetidamente cargada con la responsabilidad de que puede salvar a la sociedad. Se ha esperado que las escuelas y su profesorado salvaran a niños y niñas de la pobreza y privación; reconstruyesen el sentido de nación después de una guerra; consiguiesen la alfabetización universal como plataforma de la economía; creasen trabajadores cualificados incluso cuando existe poco empleo para personas cualificadas; desarrollasen la tolerancia entre los niños en naciones las que los adultos están divididos por conflictos étnicos y religiosos; cultivasen la sentimientos democráticos en sociedades que llevan las cicatrices del totalitarismo; mantuviesen económicamente competitivas a las naciones desarrolladas y ayudasen a las que están en proceso de desarrollo a serlo (Hargreaves, 2000, p. 58)*

Para la OCDE, en estos momentos “nos enfrentamos a desafíos sin precedentes - sociales, económicos y ambientales - impulsados por la aceleración de la globalización y un ritmo más rápido de desarrollo tecnológico”. De ahí que considere que “las escuelas pueden prepararlos para trabajos que aún no han sido creados, para tecnologías que aún no han sido inventadas, para resolver problemas que aún no han se ha anticipado” (OCDE, 2018, p. 2). Esta consideración ha llevado a esta organización a la realización de una Marco de Aprendizaje para 2030, que ha sido creado por representantes del gobierno, líderes de pensamiento, expertos, redes escolares, líderes escolares, profesorado, estudiantes y grupos de jóvenes, familias, universidades, organizaciones locales e interlocutores sociales. Lo consideran como un trabajo en progreso e invitan a unirse a ellos en el desarrollo de una educación lista para el futuro para todos. Este marco contempla la necesidad de:

- Nuevas soluciones en un mundo que cambia rápidamente.
- Objetivos educativos más amplios: Bienestar individual y colectivo.
- Capacidad de acción por parte de los aprendices: Navegando a través de un mundo complejo e incierto.
- Un amplio conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en acción.
- Competencias para transformar nuestra sociedad y dar forma a nuestro futuro.
- Principios de diseño para avanzar hacia un cambio ecosistémico.

Sin embargo, a pesar de las progresivas demandas y desafíos planteados a los sistemas educativos y, en particular a los centros, se sigue sin contar con programas solventes, sostenibles y relevantes de investigación que contribuyan a evidenciar las complejidades de la educación, explicar los enredados procesos que la constituyen y contar con propuestas fundamentadas desde y para la práctica. Es decir, la educación se considera como la actividad más importante de una sociedad para garantizar el desarrollo personal y social de todos y cada uno de sus individuos de manera que puedan participar de forma responsable en la sociedad. Sin embargo, y de forma paradójica, como campo de estudio es la que se encuentra menos preparada para desarrollar conocimiento basado en evidencias para permitan comprender sus propios entresijos y mejorar sus propuestas.

## La investigación educativa: Fundamental e irrelevante

Como otros campos de estudio del ámbito social, el comienzo de la investigación educativa considerada científica se puede situar a comienzos del siglo XX (Husén y Postlethwaite, 1985). Pero fue en la década de 1960-1970 cuando distintos países (Estados Unidos, Gran Bretaña, Suecia, República Federal Alemana...) incrementaron de forma considerable sus inversiones en investigación educativa. Tendencia que comenzó en España con la Ley General de Educación de 1970 (Sancho y Hernández, 2010).

En esta época se generaron grandes expectativas sobre las aportaciones de la investigación a la mejora de los procesos y resultados en la enseñanza.

*Se esperaba que la investigación educativa brevemente dirigida por científicos sociales proporcionara un amplio conjunto de conocimientos para la práctica y la política educativas, tal como había hecho la investigación en el campo de las ciencias físicas para la tecnología industrial. (Husén, 1988, p. 45)*

Una expectativa de difícil satisfacción teniendo en cuenta, en primer lugar, la permanente penuria a la que se ha visto sometido este campo de estudio. En 1971, el presidente del Subcomité Selecto sobre Educación de la Cámara de Representantes de Estados Unidos, señalaba que aproximadamente el 10% del presupuesto de Defensa se dedicaba a investigación y desarrollo y, del de Sanidad, un 4,6%.

*Sin embargo, cuando llegamos a educación, tan importante para la vida de la mente como es la defensa para la nación o la salud para el organismo, en todos los niveles educativos encontramos que Estados Unidos gasta un total inferior a un tercio del uno por ciento de sus presupuestos en los procesos de investigación, innovación y renovación planificada. (Husén, 1988, p. 44)*

Una situación que no solo se mantiene, sino que, en casos como España, empeora (Álvarez, 2016).

En segundo lugar, el carácter político de la educación. En 19604, Anthony Crosland, ministro de educación de Gran Bretaña, al ser preguntado por qué presentaba planes para la reorganización de la enseñanza media, sin haber llevado a cabo una investigación previa, contestó:

*Nuestra confianza en la reorganización comprensiva no sólo fue producto de la educación, sino de juicios de valor fundamentales sobre la equidad, la igualdad de oportunidades y la división social. La investigación puede contribuir a lograr los objetivos y, de hecho, inicié un amplio proyecto de investigación para evaluar y comprobar el proceso de las escuelas comprensivas, en el que me encontré con la firme oposición de todo tipo de personas. Sin embargo, la investigación no puede decirnos si debemos crear o no las escuelas comprensivas: ése es un juicio de valor básico. (Husén, 198, p. 46)*

Y, en tercer segundo, tal como argumentaba Charles Silverman,

*el grado de ignorancia sobre el proceso educativo es mucho mayor de lo que se suponía, los resultados de la investigación son mucho más exigüos y contradictorios y es mucho más lento el avance hacia el desarrollo de teoría viables sobre el aprendizaje y la instrucción. (p. 44)*

En trabajos anteriores (Sancho, 2010; Sancho y Hernández, 1997; Sancho et al., en prensa), hemos contribuido a documentar y fundamentar la necesidad y las debilidades de la investigación educativa. Un campo de estudio extremadamente complejo que se sitúa en lo Bruno Latour denomina “el principio de la infradeterminación”, que constituye la base filosófica de la mayor parte de la historia social de la sociología de la ciencia, y consiste en que

*dada cualquier teoría o hipótesis propuesta para explicar determinado fenómeno, siempre es posible producir un número ilimitado de teorías o hipótesis que sean empíricamente equivalentes con la primera pero que propongan explicaciones causales incompatibles del fenómeno en cuestión. En términos de una visión antirrealista de la ciencia (entendida como mecanismo de resolución de problemas), este argumento afirmaría que la evidencia empírica es insuficiente para determinar la solución de un problema dado. (González, López y Luján, 1996, pp. 43-44)*

Un campo marcado por la discontinuidad de los propios programas de investigación educativa condicionados por las escasas inversiones y los objetivos políticos partidistas. Por la falta de inversiones prolongadas y suficientes que posibilitasen los tiempos y las condiciones para que la política y la práctica educativas se beneficien de la investigación y que ha llevado a criticar a los estudios de este campo por:

- Su *fragmentación*. Ausencia de investigaciones interconectadas y complementarias que ofrezcan un amplio espectro de la problemática objeto de estudio.
- Su *irrelevancia*, por centrarse a menudo en problemas en exceso específicos y que, en muchas ocasiones, solo interesan a los investigadores, pero que tienen poco que aportar para la mejora de las prácticas educativas, o la comprensión de los fenómenos relacionados con la educación.
- Su *baja calidad*, por observarse una falta de rigor en la relación entre aquello que se define como problema, las tareas que se diseñan para recoger evidencias, el análisis de estas y las conclusiones, en sí, y en relación con la práctica que se derivan de muchos estudios. De ahí la necesidad de realizar una investigación que no separe la ontología, la epistemología, la metodología y la ética (Koro-Ljungberg et al., 2009). Que trasciende los rígidos marcos del empirismo lógico, preste atención al entramado de elementos que configuran los fenómenos educativos y vaya más allá de la comprobación o la prescripción para avanzar en la comprensión.
- Su *baja eficacia y productividad*, dado que, en buena medida, la investigación educativa se lleva a cabo de manera individual, o en grupos pequeños y con escasa financiación, unido a la propia naturaleza compleja y cambiante de los fenómenos estudiados, hace que la realización de las investigaciones sea dilatada en el tiempo.
- Su *baja utilidad*. Buena parte de las publicaciones que dan cuenta de estudios en este campo sirven, sobre todo, para que quienes la realizan reúnan los requisitos de productividad exigidos para la evaluación universitaria.

De este modo, existe una crítica generalizada sobre la poca conexión entre la investigación educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza, así como su falta de impacto en la comunidad educativa y las decisiones políticas. Mientras se demandan soluciones rápidas, eficaces y *baratas*, por parte de unas administraciones y unas sociedades que, de forma paradójica, en general, tampoco están dispuestas o preparadas para introducirlas en los sistemas educativos.

Es en esta línea de pensamiento a la que se vincula la iniciativa de lanzar un monográfico sobre investigaciones orientadas a la transformación y mejora de la educación. Estudios que ayuden a mantener la conversación, las dudas, las cuestiones, las críticas y los avances de un campo tan relevante como el de la educación.

## Sentido y contenido del monográfico

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación invitó a investigadores, investigadoras, académicos y académicas a presentar artículos inéditos para el número monográfico dedicado a “Investigación para transformar y mejorar la educación”. En la convocatoria se indicaba:

La importancia crucial de la educación para los individuos, las sociedades y el planeta, no se corresponde con la cantidad y calidad de la investigación que se realiza para propiciar su mejora, ni con la nimiedad de los recursos destinados para ella. Además de la falta crónica de recursos, que dificulta el desarrollo de proyectos de investigación ambiciosos

orientados a la transformación y mejora de los sistemas educativos, muchos son los factores que obstaculizan llevar a cabo este tipo de investigación. Unos directamente relacionados con la propia organización de los sistemas educativos, en los que, además de confluir intereses muy diferentes, suele existir una considerable distancia entre los investigadores, los políticos que toman las decisiones y quienes las han de llevar a la práctica y se encuentran con los problemas reales.

Otros, que son los que se sitúan en el marco de este monográfico, de carácter onto-ético-epistemológico y metodológico, están relacionados con la necesidad de: (a) cuestionar el "reduccionismo ontológico" que, al desconsiderar la complejidad de un fenómeno, acaba por convertirlo en algo totalmente diferente; (b) tener en cuenta el contexto; (c) no desvincular los micro, meso y macro niveles de los sistemas; (d) replantearnos, como investigadores, nuestras visiones del mundo; (e) tener en cuenta la singularidad y complejidad de los problemas educativos; (f) incluir, desde el primer momento, a las personas que forman parte del fenómeno que se trata de comprender, para garantizar que se estudia lo que ellas consideran problemas relevantes y no solo lo que a priori cree el investigador, para propiciar también su cambio de mirada y su propia práctica.

Desde estas premisas, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, convoca a investigadoras e investigadores, a compartir con la comunidad educativa sus aportaciones sobre la transformación y la mejora de la educación actual:

- Que utilicen perspectivas onto-ético-epistemológicas y metodológicas que den cuenta de la complejidad de los problemas de la educación.
- Que estén basadas en evidencias y puedan aportar ideas para acercar los sistemas educativos a los retos de la educación actual.
- Que consideren la inclusión de los participantes para propiciar conocimiento compartido (investigación con, investigación en la acción, investigación colaborativa...).
- Que tengan como foco problemáticas relacionadas con la práctica docente, el aprender del alumnado y la vida de los centros.
- Que consideren temáticas relacionadas con las condiciones de trabajo del profesorado y con la formación docente.
- Que consideren los cambios en el aprender de la infancia y la juventud y sus implicaciones para la educación formal.

El contenido de este número de la revista está configurado por los artículos seleccionados, tras una revisión de pares supervisada por los editores de la revista, del conjunto de los recibidos en la convocatoria, de los que paso a ofrecer una breve síntesis. Como podrán constatar los lectores y lectoras, a quienes invito a establecer un diálogo entre el contenido de los diferentes artículos y esta introducción, las investigaciones presentadas reflejan gran parte de las problemáticas anteriormente consideradas. Esto constituye una excelente ocasión para interrogarnos como investigadores y educadores, para encontrar puntos críticos de mejora, líneas de fuga y, sobre todo, para avanzar en nuestro deseo de contribuir a mejora de la calidad y relevancia de la investigación educativa y de los procesos y resultados de la educación.

En el artículo titulado "El prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles", Rosario Mérida Serrano, María Elena González

Alfaya, María de los Ángeles Olivares García, Julia Rodríguez Carrillo y Miguel Muñoz Moya, de la Universidad de Córdoba (España) plantean una investigación en la acción con el objetivo de transformar y mejorar el Prácticum en el Grado de Educación Infantil de su Universidad. Un proceso realizado en el marco de la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad, configurada por equipos híbridos de investigación en los que participan maestras, asesoras, profesorado y estudiantes universitarios. Consideran el proceso de la investigación-acción colaborativa, la documentación pedagógica y la pareja educativa como estrategias básicas para potenciar el diálogo profesional y la reflexión en y sobre la acción. En el proceso han realizado dos grupos de discusión, 25 memorias reflexivas y 25 procesos de documentación pedagógica. La información elaborada se ha examinado desde el análisis del discurso (datos textuales) y análisis de contenido (datos visuales). Los autores destacan la potencialidad de los procesos de investigación-acción colaborativos para incorporar miradas externas que contribuyan a objetivar la práctica y a aportar matices que habitualmente son eclipsados por la rutina. El valor de la documentación pedagógica como una estrategia de investigación en el aula de educación infantil que ayuda a seleccionar las situaciones relevantes, diferenciándolas de las rutinarias. Una acción que facilita la captación de detalles del aprendizaje personal de los niños y las niñas, y permite analizar situaciones de aprendizaje colectivo o la interacción entre iguales. La importancia de la pareja educativa, que, al plantear una relación pedagógica simétrica, propicia un diálogo profesional en el que se recrea y confronta la teoría con las situaciones prácticas vividas; mientras que la calidad de la colaboración depende, en gran medida, de la compatibilidad entre la identidad personal y profesional de las profesionales que integran la pareja.

Mario Armando Cartagena-Beteta y Lucrecia Chumpitaz-Campos, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el artículo titulado “Creencias epistemológicas de estudiantes de secundaria en la aceptación y uso de Facebook”, intentan comprender la relación entre las creencias epistemológicas y la aceptación y uso de Facebook y describir las categorías que constituyen las creencias epistemológicas de los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje con este servicio de red social. Para llevar a cabo su estudio, siguieron las actividades de aprendizaje de 10 estudiantes de cuarto de secundaria, durante un curso escolar, en la página de Facebook “Entorno Virtual de Religión”. Lo hicieron desde un enfoque fenomenográfico “que tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes sobre cómo las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno”, a través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Fundamentan su investigación en las Creencias Epistemológicas Teoría de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT) y, una vez analizada la información recopilada desde su perspectiva teórico-metodológica, llegan a la conclusión de que las creencias de las personas desempeñan un rol clave en el aprendizaje y la decisión de aceptación de las tecnologías con fines de aprendizaje. Aportan una serie de categorías que reflejan un conjunto de creencias sobre cómo los estudiantes comprenden la utilidad de la página de Facebook “Entorno Virtual de Religión”, mostrando que los estudiantes utilizan de forma paralela los recursos tecnológicos para sus tareas y para la vida social. Además, identificaron que la influencia social es un elemento determinante para la aceptación y uso de una tecnología.

“Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional del profesorado: Endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España)” de Javier Molina-Pérez y Julián Luengo Navas de la Universidad de Granada (España), se plantea explorar cómo

las reformas promulgadas bajo la agenda neoliberal, que favorecen procesos de privatización endógena (endoprivatización), pueden contribuir a transformar la identidad del profesorado y sus prácticas docentes. A través de la realización de doce entrevistas semiestructuradas en profundidad a otros tantos docentes, llevan a cabo un análisis desde la Teoría Fundamentada, apoyándose en el programa de análisis de datos cualitativos QSR NVivo12. Según este estudio, el mayor control al profesorado se realiza a través de los sistemas de evaluación empleados que, según los investigadores, los configura como docentes obligados a aceptar ciegamente las prescripciones, limitados pedagógicamente, deslegitimados por la administración y ajenos a cualquier espacio de decisión sobre su tarea en el aula. Al tiempo que se les considera como los principales responsables del rendimiento del alumnado. Esto lleva a los autores a concluir que la agenda neoliberal reclama una nueva identidad profesional “resiliente”, un discurso que pretende soslayar el sentimiento de hastío y vulneración intelectual que sufre el profesorado, generando nuevos patrones identitarios asociados a un profesional flexible, ágil y emocionalmente inteligente. Para ellos, este discurso y sus prácticas asociadas tratan de reducir los espacios críticos a la esfera individual e inducen al profesorado a ser capaz de encontrar equilibrios emocionales que permitan a los docentes insatisfechos hacer frente a las presiones del contexto neoliberal.

El artículo de Rubí Peniche Cetzal, Cristóbal Ramón Mac, Cintya Guzmán Ramírez y Noé Mora Osuna, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y del Instituto de Educación de Aguascalientes (México), “Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia desde la opinión de los directivos escolares en México”, se fundamenta en la perspectiva de la eficacia escolar, para analizar los factores que, desde la opinión de los directivos escolares, afectan el desempeño del docente del segundo nivel de enseñanza secundaria en el estado de Aguascalientes, México. A partir de ahí realizan un estudio que denominan mixto. Primero cuantitativo, para identificar escuelas de alta y baja eficacia escolar, mediante el desarrollo de modelos jerárquicos lineales. Segundo cualitativo, centrado en los casos seleccionados, utilizando entrevistas semiestructuradas a directivos de las escuelas. En base a la opinión de los directores de los centros, llegan a la conclusión que uno de los factores internos más relevante es el compromiso docente, que es el que marca diferencias entre las escuelas de alta y baja eficacia. Por otro lado, los factores externos tales como los recursos y materiales, la estabilidad laboral y la carga horaria afectan la participación y compromiso de los docentes en los objetivos y proyectos institucionales, y, en consecuencia, pueden repercutir en el logro de los estudiantes y en el funcionamiento de las escuelas. Para los autores, los resultados y conclusiones son consistentes con estudios previos y consideran que este trabajo es una puerta para profundizar en las aulas de las escuelas eficaces y no eficaces, de tal forma que sea posible identificar información más específica, desde la perspectiva de otros actores escolares de estos centros.

Desde la Universidad Católica Silva Henríquez y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile, Juan Pablo Queupil y Carmen Montecinos, presentan el artículo, “El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas”. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo realizado desde la perspectiva del Análisis de Redes Sociales (ARS) en una muestra de tres escuelas secundarias de Chile para examinar las relaciones entre los miembros de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas. Se plantearon identificar quienes ejercen roles de liderazgo en los procesos de mejora educativa, desde su visión de que la mejora



educativa involucra interacciones entre individuos en contextos escolares, lo cual conlleva roles de liderazgo y su eminente distribución. Para los autores, el enfoque adoptado permite cuantificar y visualizar los vínculos que se generan en estructuras organizativas, como los departamentos y los centros educativos. Como principales aportaciones señalan que los patrones de liderazgo son variados según el tipo de dimensión de colaboración. En algunos centros las interacciones son escasas entre y dentro de los departamentos analizados y en otras más intensas y frecuentes. Si bien el liderazgo de los jefes de departamento es importante, en algunos casos, los docentes que no tienen ese cargo pueden incluso tener un papel más preponderante en influenciar procesos de mejora escolar. Todo ello los lleva a argumentar que la técnica del ARS posibilita representar el capital social de una escuela para la mejora educativa, identificando aspectos a fortalecer para incidir en una mayor distribución del liderazgo y su impacto en la mejora escolar.

Roser Boix Tomàs y Francesc Buscà Donet, de la Universidad de Barcelona (España), en su artículo titulado “¿Qué competencias valora y domina el profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado?” presentan parte de los resultados de proyecto europeo, basados en el Cuestionario de Competencias del Profesorado de la Escuela Rural (CC-PER), administrado a 276 docentes de maestros y maestras de zonas rurales de Cataluña. En cuestionario recoge datos de contexto y de 30 competencias agrupadas en los siguientes ámbitos: pedagógico, metodológico y de relación escuela-territorio. El objetivo de este estudio es llevar al profesorado a valorar la relevancia y el grado de dominio de las competencias relacionadas con la dimensión territorial. Sus aportaciones más relevantes se sitúan en la constatación de que el medio rural está viviendo numerosos cambios de índole social y económica que inciden en las relaciones que se establecen entre los miembros de sus comunidades escolares y entre éstas y las administraciones locales. Para dar respuesta a este fenómeno, las escuelas rurales requieren de un profesorado especializado que, además de dominar las competencias docentes básicas, también sea didácticamente competente para dar respuesta a las necesidades formativas específicas del alumnado de este tipo de escuelas; la conciencia y la preservación de la identidad del territorio; el conocimiento y la preservación de sus costumbres, tradiciones y patrimonio. En cuanto al balance que el profesorado realiza con respecto al grado de dominio de estas competencias, señalan que, en general, valora el las situadas en la relación escuela-territorio con puntuaciones más bajas. Esto permite identificar a los autores una serie de necesidades y prioridades formativas a la hora de diseñar cualquier tipo de plan específico de formación destinado a la capacitación del profesorado de la escuela rural y, por extensión, con el desempeño de las competencias que desarrollan la dimensión territorial.

Mar Rodríguez-Romero de la Universidade da Coruña (España), presenta un artículo teórico-propositivo titulado “Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda”. La autora sitúa la investigación educativa en relación con la expansión del neoliberalismo y la actual crisis ecosocial vinculada el cambio climático, que considera están produciendo un endurecimiento general de las condiciones materiales de vida y de pérdida de dignidad. Su objetivo es analizar los marcos epistemológicos de la ciencia ilustrada y proponer una alternativa contextualiza para la indagación en educación encaminada a la justicia social global. Para ello se apoya en perspectivas del pensamiento decolonial y del pensamiento feminista, en particular, el pensamiento postabisal, la justicia cognitiva, el conocimiento situado y la inscripción política de lo personal para producir una investigación que incluya localizaciones geo y

corpo-políticas en la educación. Revisa las dinámicas de dominación ontoepistémica y las violencias múltiples, de las epistémicas a las sociales y corporales, asociadas a la producción de conocimiento en Occidente. Visibiliza la pluralidad epistemológica para presentar la heterogeneidad paradigmática de la investigación cualitativa y describir las epistemologías del Sur, su compromiso con la justicia cognitiva y contra la investigación extractivista. Propone una investigación educativa enfocada hacia la otredad, incluidos los otros seres no humanos, y dedicada a la producción de “saber con”. Concluye identificando una macroformación epistemológica emergente basada en la reciprocidad profunda que quiere hacer factible un proyecto histórico de realización de la vida a través del entrelazamiento de seres humanos y no humanos a escala planetaria desde la educación.

Para finalizar, tal como he avanzado, reitero mi invitación a los lectores y lectoras a reconsiderar y replantearnos la importancia y los desafíos de la investigación educativa. A establecer un diálogo con y entre el contenido de este monográfico. A seguir preguntándonos. A desarrollar procesos críticos propositivos. A cuestionar y redefinir nuestros marcos ontoepistemológicos, metodológicos y éticos. A construir desde la incertidumbre. Es decir, a *ser* investigadores, desde cualquier nivel del sistema educativo. Y, en definitiva, a empeñarnos en la mejora de la investigación, las políticas y las prácticas educativas.

## Referencias

- Álvarez, P. (2016, 15 de septiembre). El gasto educativo español está por debajo de la media de la OCDE en todas las etapas. *El País*.  
[https://elpais.com/politica/2016/09/14/actualidad/1473854823\\_735626.html](https://elpais.com/politica/2016/09/14/actualidad/1473854823_735626.html)
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia (Educación universal)*. Madrid: UNED.
- Comenio, J. A. (1995). *Didáctica magna*. Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Chancel, L. (Coord.). *Informe sobre la desigualdad global 2018*. Berlín: World Inequality Lab.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- González, M. I., López, J. A. y Luján, J. L. (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Husén, T. y Postlethwaite, T. N. (1985). *The international encyclopedia of education: Research and studies*. Nueva York, NY: Pergamon Press.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J. y Hayes, S. B. (2009). (E) pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
- OECD. (2018). *The future of education and skills education 2030. The future we want*. París: OECD.
- Pinker, S. (2017). *Enlightenment now. The case for reason, science, humanism, and progress*. Nueva York, NY: Viking.
- Rosling, A., Rosling, H. y Rosling, O. (2018). *Factfulness. Ten reasons we're wrong about the world – and why things are better than you think*. Londres: Hodder & Stoughton Ltd.

- Sancho, J. M. (2005). Geografías de cambio educativo para viajeros en tránsito. *Praxis Educativa*, 9(9), 10-26.
- Sancho, J. M. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 34-46.
- Sancho, J. M. (2018). Sin educación no hay justicia social. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 103-112). Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Santiago de Chile.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2007). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2010). Education studies in Spain: Insights, issues, and failures. En D. K. Sharpes (Ed.), *Handbook on International Studies in Education* (pp. 201-217). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, J. I. y Ocaña, A. (en prensa). Sentido y contenido del texto. Movimientos y debates. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.