

Prácticas educativas Basadas en Evidencias

Reflexiones, estrategias y buenas prácticas

Joaquín Gairín Sallán

Georgeta Ion

(Eds.)

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

INTRODUCCIÓN. <i>Joaquín Gairín Sallán</i>	11
--	----

I. FUNDAMENTACIÓN

1. La Práctica educativa Basada en Evidencias. Una aproximación conceptual y operativa	21
<i>Joaquín Gairín Sallán, Georgeta Ion y Anna Díaz-Vicario</i>	
La noción de Práctica Basada en la Evidencia y algunas consecuencias. Modelos explicativos de la utilización de las evidencias en las prácticas y políticas educativas. La PBE en el contexto de la innovación educativa. Beneficios del empleo de evidencias para fundamentar las prácticas educativas.	
2. Las innovaciones basadas en la investigación a través de las redes profesionales de aprendizaje. Explorando el rol del liderazgo distribuido	39
<i>Chris Brown</i>	
Las redes educativas y de aprendizaje profesional. El liderazgo distribuido. El planteamiento de la experiencia. Los resultados más significativos. Discusión e implicaciones.	
3. La investigación española sobre la PBE	59
<i>Joaquín Gairín Sallán, Ernest López y Cecilia Inés Suárez</i>	
Planteamiento del estudio sobre PBETools. Resultados generales del estudio. Conclusiones.	
4. La PBE y los planes de mejora en los centros educativos	79
<i>Isabel Cantón Mayo, Sheila García Martín y José Luis Vázquez Fernández</i>	
Los Planes de mejora: actividades, experiencias y otras iniciativas como PBE. La PBE en los planes de mejora. Propuestas de mejora. Conclusiones.	
5. Escuelas sensibles al uso de las evidencias científicas. Pautas de actuación	93
<i>Anna Díaz-Vicario, Georgeta Ion y Ernest Lopéz Siroent</i>	
¿Qué sabemos sobre las escuelas que usan evidencias en su práctica? Factores que inciden en el uso de las evidencias en las prácticas educativas: datos de investigación. Pautas para el uso eficiente de las evidencias en los centros educativos.	

II. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

- 6. Estrategias y herramientas para el desarrollo de la PBE** 113
Carme Armengol y Lorena Pulido
 Favorecer un clima de trabajo de confianza e intercambio. Favorecer procesos de colaboración y retroalimentación entre docentes. Favorecer la reflexión crítica sobre procesos de enseñanza. Favorecer la evaluación y el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos.
- 7. La formación en y para la PBE** 141
Patricia Olmos Rueda y Cecilia Inés Suárez
 La importancia de la formación en y para la PBE. El modelo de formación del profesorado en y para la PBE. El Plan formativo del Proyecto PBETools. Desarrollo y evaluación de los talleres formativos. Algunas conclusiones.

III. BUENAS PRÁCTICAS

- 8. El mapa de las innovaciones en los centros educativos** 161
Anna Díaz-Vicario
 La innovación en los centros educativos. Análisis de experiencias de innovación. A modo de conclusión.
- 9. Los aprendizajes del Proyecto PBETools. La mirada del profesorado ...** 181
Lorena Pulido, Rosa Sobrino y Georgeta Ion
 Aprendizajes vinculados a los talleres formativos colaborativos. Aprendizajes sobre las estrategias y recursos para el uso efectivo de la investigación en la práctica educativa. Aprendizajes derivados de las entrevistas realizadas.

IV. EL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

- 10. La práctica reflexiva: conceptos y desarrollos** 209
Carmen Sabán Vera y Primitivo Sánchez Delgado
 La reflexión antes de la acción. La reflexión durante la acción. La reflexión sobre la acción. El profesor como investigador. Formación de centros para el cambio.
- 11. El liderazgo centrado en el aprendizaje** 225
Daniel Pattier Bocos y Rosa Sobrino Callejo
 Modelos de liderazgo escolar. Competencias, factores y características del liderazgo educativo. Los directivos como promotores del aprendizaje. Creación de una atmósfera de liderazgo en la escuela.

12. La colaboración entre el profesorado	241
<i>Inmaculada Gómez-Jarabo y Javier Cabañero Valencia</i>	
Profundizando en las ventajas del trabajo colaborativo del profesorado. Aspectos facilitadores del trabajo colaborativo del profesorado. Necesidades y barreras en el trabajo colaborativo del profesorado. La formación y sensibilización como punto de partida para la colaboración entre el profesorado. Las TIC como aliadas en la colaboración del profesorado. Algunas conclusiones.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259

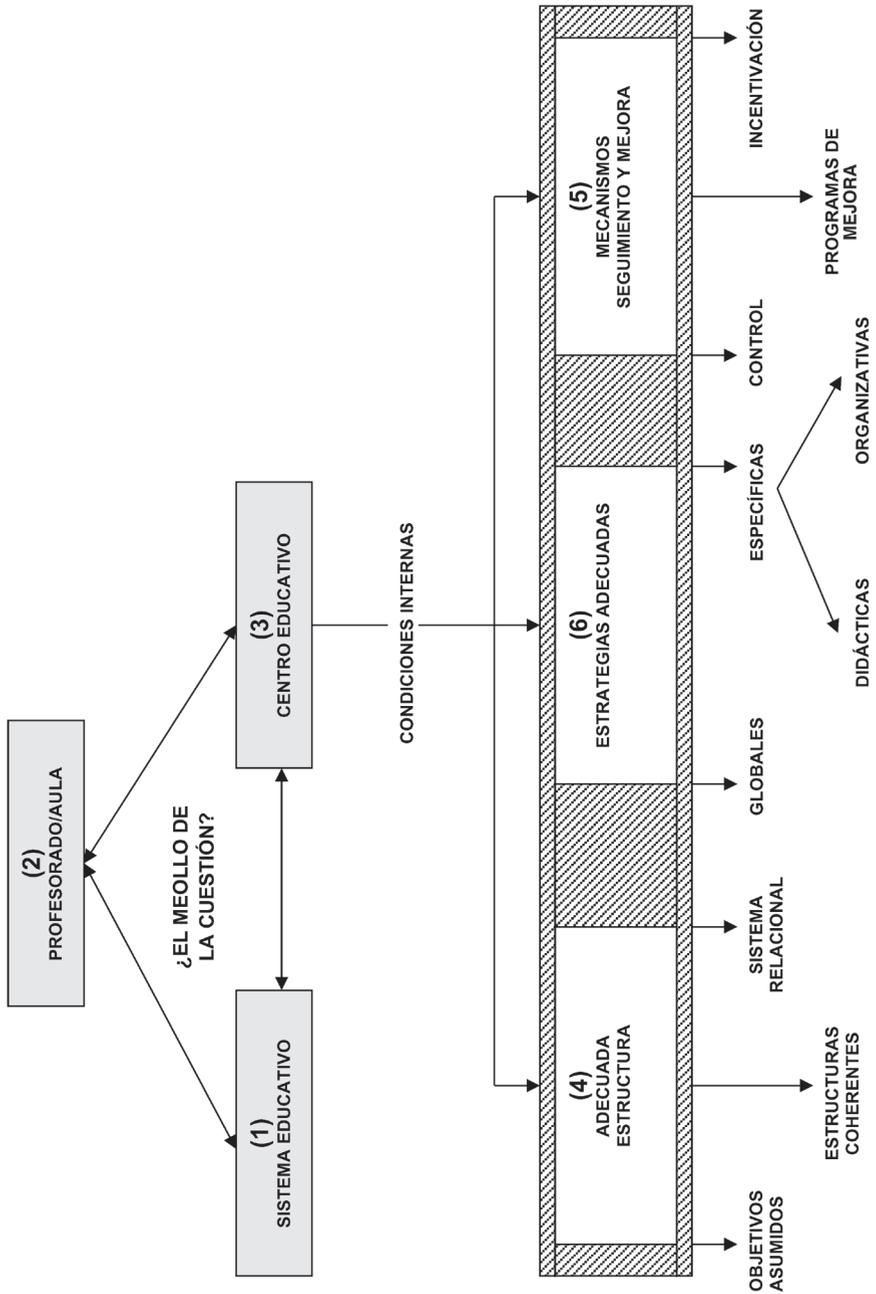
Introducción

Promover e impulsar el cambio y la mejora de la educación es una tarea permanente que no siempre va acompañada del éxito deseado. Si bien la preocupación por la mejora ha sido una constante en la realidad educativa, las estrategias para conseguirla no siempre han sido las más adecuadas. Y es que son múltiples los factores y circunstancias que influyen y variadas las alternativas de intervención, que dificultan más que favorecen una visión común y mantenida sobre el cambio.

Las reformas educativas han ido evolucionando desde planteamientos muy centrados en la iniciativa de la Administración educativa a otras que enfatizan el sentido del centro educativo como unidad básica de cambio y del aula como referente básico para la acción. Coincide este análisis con las tres olas de mejora de los centros escolares mencionadas por Moreno (2004) y que hacen referencia a los focos de la Política centralizada, el centro escolar y el aula (Gairín y otros, 2006). Una pequeña radiografía de los sucesivos intentos reformistas y sobre lo que hemos aprendido de ellos se recoge en la figura 1.

Como decíamos, la preocupación por la innovación y la mejora siempre han estado presentes en el sistema educativo, aunque han ido cambiado los focos de atención en función del éxito alcanzado y esperado. Si bien históricamente todas las innovaciones fueron promovidas por el sistema educativo (situación coherente con un modelo uniformador y verticalista (momento 1), la atención se desplazó a la selección y formación del profesorado (momento 2), considerando que podría ser la pieza fundamental en la transformación, y, últimamente, a

Figura 1. Evolución de las preocupaciones en relación con la innovación (a partir de Cairín, 2001)



los centros educativos (momento 3), que se identifican como unidades básicas de cambio, y a las aulas como espacios de síntesis de la intervención.

Situados en el contexto de los centros educativos, podemos observar también un desplazamiento progresivo. Si bien, inicialmente (y como momento 4), la preocupación fue la de dotar a los centros de una infraestructura y estructura adecuada (piénsese, por ejemplo, como se trató de impulsar la televisión educativa en su momento o la presencia de las TIC actualmente, dotando de recursos y de personas) incidiendo en la clarificación de los objetivos (reformulando el proyecto educativo, introduciendo cambios en el proyecto curricular o en el reglamento normativo...), en la transformación de estructuras (profesores de apoyo, mediadores culturales...) y en la sensibilización del personal.

La situación actual comparte, desde mi punto de vista, las preocupaciones anteriores (aún no suficientemente presentes y asumidas) pero permite, también, vislumbrar la atención a la puesta en marcha de los mecanismos de seguimiento y de mejora (momento 5). Por una parte, preocupa el control de lo que se hace y la medición de la eficiencia; por otra, se arbitran procesos para incentivar innovaciones; y todo ello en el contexto de una preocupación por la mejora y la mejora de la eficacia.

La preocupación estructural dio paso, finalmente, a la atención a los procesos y puso en evidencia la importancia de las estrategias utilizadas en los procesos de innovación (momento 6). Es cuando aparecen referencias que ordenan y clasifican las estrategias de cambio global (revisión basada en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentros...) y las estrategias más específicas de carácter curricular (adaptaciones curriculares) y organizativo (agrupamientos flexibles, profesorado de apoyo, itinerarios, créditos optativos, horarios flexibles...), y se utilizan en el contexto de lograr una escuela para todos.

Como decíamos en una aportación anterior (Gairín, 2011), muchas de las investigaciones y planteamientos tradicionales han enfatizado en la importancia del currículum (concebido, en los planteamientos más progresistas, como conjunto estructurado de experiencias dirigidas a impulsar un determinado proyecto educativo, social y profesional), otros en la influencia del contexto organizativo (recordamos los movimientos que hablan del centro educativo como unidad de cambio o del impulso de los proyectos de innovación en centros), algunos en la mejora de los profesionales (formación generalizada, a la carta o cambios en la formación inicial y permanente) y menos en la influencia del contexto (salvando los estudios sobre clase social y rendimiento o los estudios centrados en la incidencia de familias desestructuradas en las conductas escolares). Se han tratado, en todo caso, de aproximaciones muy focalizadas, aunque nos hayan proporcionado listados de características de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad (ver Gairín, 1999).

Actualmente, cabe así obviar políticas que tan solo inciden en un solo referente, por valiosas que sean, y en considerar que los cambios no solo son

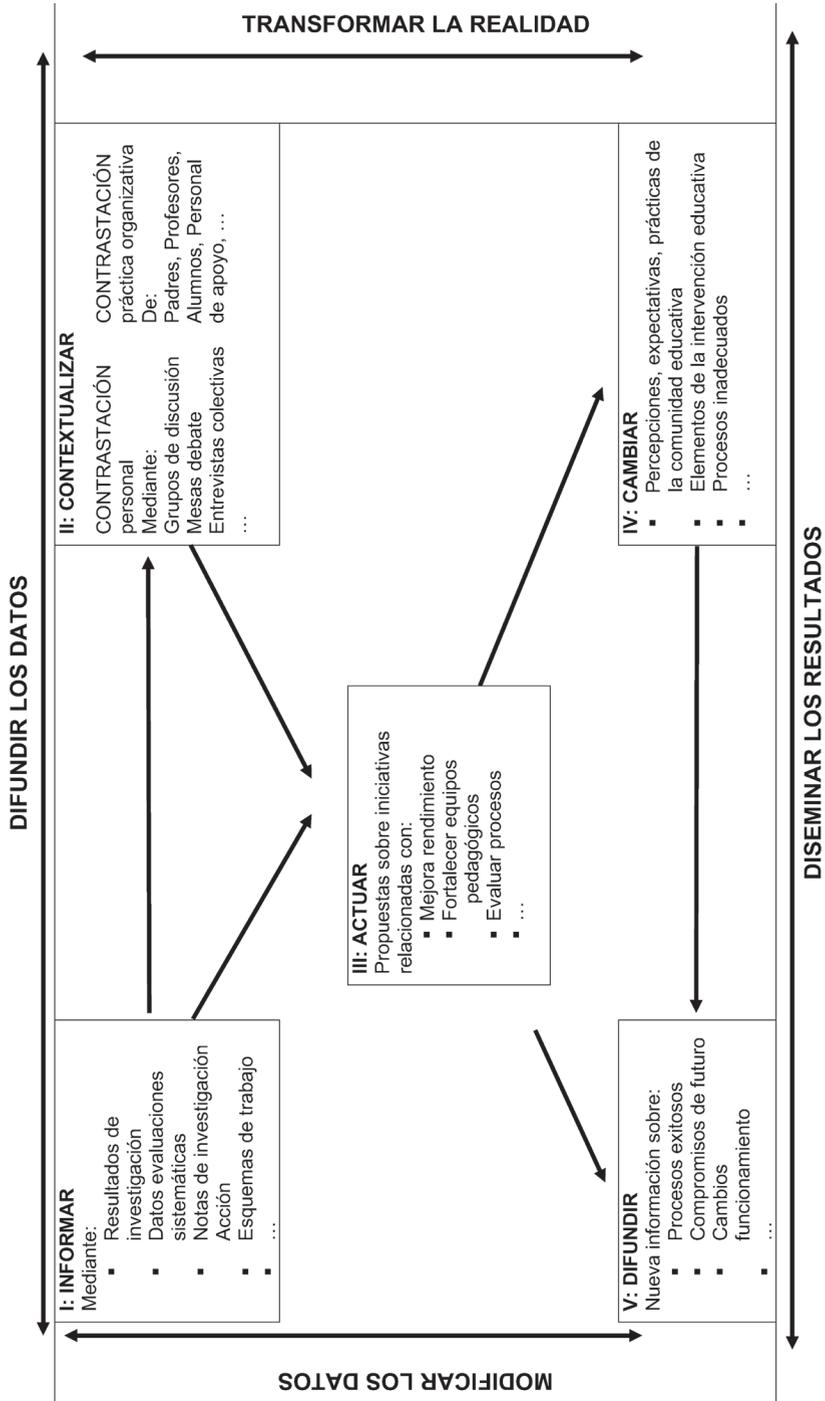
estructurales sino, y sobre todo, culturales. Así, paralelamente a los procesos combinados de presión y apoyo de arriba-abajo (política educativa definida) y de abajo-arriba (iniciativas desde los centros educativos), cabe promover una recomposición horizontal que incida en las concepciones y prácticas de todos los implicados en la mejora escolar.

Así, uno de los temas más problemáticos es la dinamización interna de los centros educativos y, al respecto, las estrategias de trabajo serán fundamentales. Podemos partir de iniciativas externas o internas, pero en cualquier caso habrá que respetar los elementos que configuran un proceso de cambio exitoso. Se trata, en último extremo de conseguir actuaciones realistas, sistemáticas y progresivas, dirigidas a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y permita el desarrollo personal y profesional, y a favorecer el crecimiento de la organización.

La figura 2 recoge un modelo de intervención experimentado para promover el cambio a partir de evaluaciones externas pero que también se adapta a procesos internos y que tiene en cuenta las dimensiones culturales del cambio. Algunas observaciones para considerar pueden ser (Gairín, 2006):

- I. *Información*. La presentación de información ha de ser sintética, centrada en los aspectos fundamentales del tema que se analiza y dirigida a *compartir un lenguaje común*. En nuestro caso, se trata de presentar evidencias sobre la práctica que se quiere cambiar y datos de investigación o similares que avalan la necesidad de cambio.
- II. *Contextualización*. Las estrategias para utilizar han de permitir el contraste de las informaciones con las ideas personales y con los resultados reales que el centro obtiene, con la idea de lograr una *apropiación de la problemática*.
- III. *Actuación*. Se trata de generar compromisos de acción que se traduzcan en propuestas concretas relacionadas con las mejoras del rendimiento, el desarrollo de los equipos pedagógicos, la evaluación de procesos internos u otras que la discusión genere, buscando siempre *transformar la realidad*.
- IV. *Cambio*. Los cambios que interesan no son solo los vinculados a prácticas pedagógicas puntuales sino que también afectan a concepciones culturales sobre las formas de enseñar, aprender y gestionar acuerdos colectivos que pueden tener gran incidencia en la permanencia de los cambios y en su *institucionalización definitiva*.
- V. *Difusión*. Los resultados de lo realizado y de los compromisos adquiridos permiten acompañar y justificar una práctica que habrá de difundirse entre los usuarios internos y externos de la institución. Se inicia así un compromiso con la *diseminación de los resultados*, que trata de mejorar y ampliar el conocimiento social y profesional que sobre la temática se tenga. Los datos generados desde la reflexión y/o desde la práctica deben

Figura 2. Modelo conceptual para promover procesos de cambio (adaptación de Gairín y otros, 2006)



ayudar a modificar los datos y situaciones iniciales no satisfactorias, sedimentando procesos de cambio y abriendo la oportunidad al desarrollo de nuevos procesos.

Si bien es cierto que las cinco fases se entienden como un modelo completo en sí mismo, también es cierto que a veces no se consideran todas ellas, lo que puede explicar algunos de los fracasos que se han observado con relación a los procesos de cambio.

Hablamos de una actividad colectiva enfocada al cambio y creemos que se dará no solo porque las personas compartan espacios, tiempo e interés sino, sobre todo, porque utilicen herramientas adecuadas que permitan un trabajo efectivo.

La Práctica educativa Basada en Evidencias (PBE) se puede considerar como un planteamiento educativo que comparte el profesorado a la hora de diseñar y desarrollar su práctica docente, compartiendo su experiencia y apoyándola en la reflexión y mayor fundamentación de su actividad. Sus planteamientos y desarrollos incluyen estrategias y procedimientos de intervención que se vinculan a la práctica reflexiva, pero la superan, en la medida en que se apoya con datos de investigación internos o externos y busca, también, una sostenibilidad de las actuaciones más exitosas.

La presente aportación recopila el conocimiento existente en nuestro contexto sobre esta propuesta de mejora basada en fundamentar las prácticas educativas en evidencias. Recoge resultados de investigaciones y aportaciones teóricas internacionales y nacionales, que apoyan las reflexiones que se hacen. Pero también, y buscando promover e impulsar este planteamiento poco conocido y desarrollado en España, aporta estrategias e instrumentos para llevarlo a cabo, así como buenas prácticas identificadas en los centros educativos que lo practican.

Los autores son académicos de las universidades españolas Autònoma de Barcelona (UAB), Complutense de Madrid (UCM), Universidad de León (ULE) y Universidad de Durham (UD), que han compartido durante años el "Proyecto PBETools: Prácticas Educativas Basadas en la evidencia: diseño y validación de estrategias para la mejora de los centros educativos"¹ y que también participan en redes internacionales sobre la temática. Sus presentaciones son personales o de grupo, pero, en todos los casos, comparten gran parte de los conocimientos y aprendizajes vinculados al proyecto mencionado.

El Proyecto² tiene un doble objetivo: a) diseñar y validar estrategias que permitan la adopción de prácticas basadas en evidencias científicas desde un

¹ *Prácticas educativas Basadas en la Evidencia: diseño y validación de estrategias para la mejora de los centros educativos (EDU2017-88711-R)*. Proyecto financiado por la convocatoria del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Economía y Competitividad de España y coordinado por Georgeta Ion y Joaquín Gairín.

² Web propia: <https://pagines.uab.cat/pbe/ca>

planteamiento colaborativo y de comunidades de investigación; y b) instalar en los centros educativos unas dinámicas de funcionamiento que permitan transferir la innovación basada en evidencias científicas a otras innovaciones curriculares, generando y desarrollando un aprendizaje organizacional sostenido. Su desarrollo ha permitido identificar propuestas innovadoras en los centros educativos, diagnosticar la realidad y posibilidades de este planteamiento de mejora escolar, elaborar una guía y herramientas para planificar y desarrollar la PBE, capacitar a docentes y directivos en la temática, y validar los modelos y prácticas utilizadas.

El presente texto busca difundir el planteamiento, proporcionando los marcos teóricos y prácticos que pueden apoyar su implantación y desarrollo en los centros educativos. Esperemos sirva a ese propósito y sea el inicio de nuevas presentaciones y desarrollo por parte de los centros educativos, estudiosos e investigadores.

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN
Julio, 2020

1

La práctica educativa basada en evidencias. Una aproximación conceptual y operativa

*Joaquín Gairín
Georgeta Ion
Anna Díaz-Vicario*

Históricamente, las prácticas educativas de las escuelas tienden a desarrollarse y mejorarse a través del intercambio de experiencias entre los profesionales dentro y fuera del centro, a través de sistemas de aprendizaje formal e informal (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015). Sin embargo, en las últimas décadas se ha empezado a reflexionar acerca de si estos enfoques de aprendizaje entre iguales son suficientemente fiables como base para la toma de decisiones y la mejora de los centros educativos (Brown y Zhang, 2017; entre otros). Este proceso de reflexión ha venido acompañado por un aumento del interés sobre la utilización de los resultados de investigación para “informar” o fundamentar la práctica educativa (Cordingley, 2013; Brown, Daly y Liou, 2016; Cain, 2019). Esta tendencia no solo es propia del ámbito educativo, sino que se basa en experiencias de éxito en el ámbito de la medicina y se ha experimentado con buenos resultados en varios contextos internacionales en campos como los servicios públicos (Landry, Lamari y Amara, 2001), la atención social o la política (Heinsch, Gray, Sharland, 2015; Cherney et al., 2012).

Sin embargo, 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) poseen culturas de trabajo diferentes y actúan bajo dinámicas propias que, en algunos casos, se encuentran en tensión. Como consecuencia, los profesores consideran difícil encontrar y usar los datos de investigación sin apoyo (Cain, 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, Lillejord y Børte, 2016). En este contexto, la preocupación hacia buscar un acercamiento entre los contextos de la producción de la investigación y el contexto de la práctica educativa toma más protagonismo como estrategia para la mejora de los centros educativos.

El presente capítulo concreta el concepto de Prácticas Educativas Basadas en Evidencias (PBE), sus orígenes, los diferentes modelos explicativos, su vinculación con la innovación y desarrollo profesional, y los beneficios que tiene el uso de las evidencias para diferentes niveles y tipos de intervenciones educativas.

LA NOCIÓN DE PRÁCTICA BASADA EN LA EVIDENCIA Y ALGUNAS CONSECUENCIAS

La utilización de la evidencia en la actividad docente se vincula directamente con el concepto definido por Biesta (2010) como la *Práctica Basada en Evidencias* (PBE, en adelante), paradigma que contempla las implicaciones prácticas de la investigación científica y los procesos de transferencia de sus resultados. En el proceso de transferencia y gestión del conocimiento derivado de la investigación, tanto los investigadores como los profesionales de las escuelas tienen un rol fundamental y el proceso está directamente conectado con el rol y la calidad de la investigación (Oancea, 2009).

En el ámbito educativo, se pueden identificar dos vertientes vinculadas a la PBE. Por un lado, la necesidad de mejorar la eficiencia de las escuelas y de promover mecanismos de evaluación con la implicación de la PBE como un aspecto más en la evaluación del rendimiento. Esta perspectiva está asociada con los movimientos de arriba-abajo promovidas por las políticas educativas a través de las directrices y normativas. Por otro lado, la necesidad de promover estrategias vinculadas a la innovación de las prácticas, una corriente asociada a los movimientos de renovación educativa de abajo-arriba (promovidos especialmente por el profesorado), internos y fundamentados en un abanico muy amplio de fuentes de evidencias tanto de naturaleza experiencial como científica (Earl, 2015).

Situados en este segundo enfoque, los profesionales de la educación deben de considerar, en su ejercicio profesional, una variedad de fuentes de información para poder desarrollar prácticas profesionales innovadoras y adaptadas a las necesidades reales del contexto educativo. Además, consideramos que para que estas innovaciones tengan efectos a largo plazo se requiere de una base científica sólida y del compromiso de todos los agentes educativos en su implementación. Asumimos así el concepto de PBE como “una combinación de experiencia profesional y conocimiento de las mejores investigaciones externas y la evaluación basada en evidencias” (www.education.gov.uk, 2014).

Las PBE se vinculan también con mejoras en las dinámicas de trabajo y aprendizaje del profesorado y, sobre todo, con mejoras en el rendimiento y el

aprendizaje del alumnado. Muestra de ello son los datos de Cordingley (2013) y Mincu (2015) que explican que, allá donde la investigación está utilizada como parte del sistema inicial de formación del profesorado y en su desarrollo permanente, esta se asocia con una calidad mejor del profesorado, escuelas y éxito del sistema. Relaciones similares se han encontrado también por Godfrey, (2014, 2016), que demuestran mejoras en los procesos de aprendizaje del alumnado en aquellas escuelas que implementan la PBE.

La responsabilidad se vincula a las escuelas que deben saber acceder a las evidencias y gestionar la implementación de prácticas basadas en ellas. No obstante, y en el proceso didáctico, los profesores suelen apoyarse en sus prácticas pre-existentes y en las de los compañeros (Ion y Lucu, 2016) y menos en los resultados de las investigaciones (Ostinelli, 2017; entre otros). Ratifican estos estudios la necesidad de conocer en profundidad los aspectos que pueden facilitar la incorporación de la PBE en las escuelas y cuáles son los condicionantes culturales y estructurales que inciden en este proceso. Estos *factores* son múltiples y se pueden vincular a:

- Elementos individuales del profesorado (sus motivaciones, concepciones sobre la investigación, la confianza que tienen en la investigación y el acceso a los resultados de investigación (Cain, 2016).
- Las culturas académicas (Sebba et al., 2012, Cain, 2017, Ostinelli, 2017).
- Los factores organizativos de las escuelas (Brown et al., 2016).

Aunque se dispone de información acerca de los factores que inciden en la utilización de las evidencias, los estudios mencionados parten de la percepción de los investigadores, obviando la perspectiva de los propios profesores y, especialmente, de los equipos de dirección, aunque se reconoce su papel transformador de las escuelas (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2017). Asimismo, aunque la información acerca de estos factores esté disponible para los investigadores, su proceso de transferencia sigue enfrentándose a barreras que dificultan su aplicación. Las *dificultades* pueden tomar, al respecto, diversas formas:

- De comprensión del lenguaje demasiado técnico (Rickinson, 2003).
- La falta de formación del profesorado para poder interpretar y adaptar el conocimiento científico en la práctica (Ion y Lucu, 2016).
- El acceso a las fuentes y la escasa presencia de la investigación en la formación inicial del profesorado en comparación con otros sectores.
- Elementos contextuales (Cartwright, 2013; Cain, 2015).
- El liderazgo educativo (Day y Sammons, 2013).

En el proceso de adopción de las evidencias científicas en las escuelas, la gestión tal como lo comentamos anteriormente, juega un papel destacado y así lo confirman estudios como los de Greany y Maxwell (2017) que definen el *rol de los equipos directivos* para:

- a) Asegurar que los profesores tienen la capacidad (habilidad) de acceder y utilizar evidencias científicas (Goldacre, 2013).
- b) Asegurar que existe una cultura organizativa que favorece la utilización de las evidencias (Brown et al., 2016).
- c) Los directivos educativos promueven la utilización de la investigación como parte de su proceso de mejora educativa (Datnow et al., 2013).
- d) La existencia de estructuras eficientes, sistemas y recursos que faciliten la utilización de las evidencias y el intercambio de buenas prácticas (Rey y Gausse, 2016; Goldacre, 2013).

Estos elementos se vinculan al rol “transformador” del liderazgo pedagógico (Datnow et al., 2013) para fomentar el compromiso del profesorado con los objetivos, la visión y la dirección organizativas (Bush y Glover, 2003) y se enlaza con el esfuerzo de los directivos por mejorar la educación en sus escuelas más allá de las dificultades.

MODELOS EXPLICATIVOS DE LA UTILIZACIÓN DE LAS EVIDENCIAS EN LAS PRÁCTICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las definiciones sobre la formulación de Prácticas y Políticas Basadas en Evidencias han surgido en la literatura en los últimos años y van desde un enfoque que “ayuda a las personas a tomar decisiones bien informadas sobre políticas, programas y proyectos al poner la mejor evidencia disponible en el corazón del desarrollo y la implementación de políticas y prácticas” (Davies 1999, p. 124) hasta concepciones más asociadas con el concepto de “movilización del conocimiento” (Cooper, Levin y Campbell, 2009). El término de PBE describe muy bien el creciente interés en estudiar el papel que juega la evidencia en el proceso de formulación de políticas y prácticas educativas, que ha estado suscitando interés durante décadas y más allá del campo de la educación.

Sin embargo, hay poco acuerdo sobre lo que realmente indica el término PBE (Gough, Tripney, Kenny y Buk-Berge, 2011). El alcance de lo que se considera “evidencia” es amplio y puede incluir conocimiento experto, investigaciones publicadas, estadísticas, consultas con partes interesadas, evaluaciones de políticas anteriores, internet, opciones de políticas y/o resultados de modelos económicos y estadísticos. Por lo tanto, la evidencia derivada de la investigación es solo una fuente de conocimiento entre muchas otras (Nutley, Walter y Davies 2009). A las concepciones anteriores, Weiser (2016) y Cain (2015) agregaron la contribución de la experiencia, tanto personal como profesional, en la construcción del conocimiento. Independientemente de lo que configura la evidencia utilizada para fundamentar las políticas y las prácticas, una cosa está clara: la forma como se configura depende de la articulación de diferentes factores vinculados a individuos, grupos y organizaciones (Ion y Lucu, 2014).