
¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?

Why Research Education no Impact on Teaching Practice?

HAYLEN PERINES

Doctora en Educación
profesorahaylen@gmail.com

Resumen: El presente trabajo busca avanzar en la ya instalada discusión sobre el escaso impacto que tiene la investigación educativa en la práctica real de los docentes. Para ello, se realizó una revisión de las principales causas de la denominada “crisis” de la investigación educativa, analizando aquellos elementos que están dificultando la relación con los profesores y que, en consecuencia, los mantienen alejados de las aportaciones de los estudios científicos. Entre estas causas hay un sinnúmero de aspectos involucrados, que van desde una lucha de intereses entre la política y la investigación educativa hasta la desconfianza hacia los artículos de investigación.

Palabras clave: Docente, Investigación, Educación, Distancia.

Abstract: This paper seeks to advance the discussion installed about on the limited impact of educational research in real practice of teachers. To do was performed a review of the main causes of the so-called “crisis” of educational research, analyzing the main elements that hinder the relationship with teachers and that keeps us away of the contributions of scientific studies. Among these causes there are without number elements involved, ranging from conflict of interests between politics and educational research to distrust of research articles.

Keywords: Teacher, Research, Education, Gap.

DOI: 10.15581/004.34.9-27

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 34 / 2018 / 9-27

INTRODUCCIÓN

Afirmar que la investigación educativa tiene una terrible reputación, que sus conclusiones son inútiles o que carece de credibilidad para la educación son expresiones bastante lapidarias que reflejan no sólo el sentir de quienes las enunciaron, Kaestle (1993), Levin y O'Donnell (1999) y Burkhardt y Schoenfeld (2003) respectivamente, sino de gran parte de la comunidad educativa. La investigación y la práctica educativa avanzan por caminos radicalmente distintos, antagónicos y, por qué no decirlo, casi irreconciliables. No es ilusorio pensar que ambos conceptos se enfrentan a una compleja relación que incide en el trabajo de los profesores no-universitarios y de la escuela en su conjunto.

Existen dos trabajos de los años 90 que ponen en la palestra este tema y que marcan un precedente en su análisis. En 1993, el estadounidense Kaestle publica un artículo en el que afirma que la investigación educativa está desprestigiada entre los docentes (el título del artículo es precisamente “la terrible reputación de la investigación educativa”). Carl F. Kaestle era en ese momento el presidente de la *American Educational Research Association* (AERA), por lo que su aportación generó consecuencias inmediatas dentro del círculo de investigadores de la época. A muchos les sorprendió que el propio líder de la asociación afirmara que algo no estaba funcionando bien con la investigación, con lo que ponía en tela de juicio todo el trabajo que se venía haciendo hasta entonces.

Tres años después, y al otro lado del mundo, en Reino Unido, David Hargreaves (1996) dio una conferencia en la *Annual Lecture of the Teacher Training Agency* en la que afirmó que la enseñanza no es una profesión basada en evidencias científicas, muy por el contrario de lo que sucede en la medicina. Mientras los médicos toman sus decisiones profesionales apoyándose en los resultados científicos más actuales, la educación no utiliza este tipo de evidencias para evaluar sus determinaciones.

Con la antesala de estos dos trabajos, diversos autores han cuestionado el impacto real de la investigación en la educación y su insuficiente contribución para que esta supere sus dificultades y optimice sus procesos (Alhumidi y Uba, 2017; Anwaruddin, 2016; Anwaruddin y Pervin, 2015; Bauer y Fischer, 2007; Biesta, 2007; Cain y Allan, 2017; Fernández Cano, 2001; Haberfellner y Fenzl, 2017; Hammersley, 2002; Kennedy, 1997; Lavis, Robertson, Woodside, McLeod y Aberlson, 2003; Mortimore, 2000; Murillo, 2006, 2011; Murillo y Perines, 2017; Murillo, Perines y Lomba, 2017; Perines y Murillo, 2017a; Perines y Murillo, 2017b; Sancho, 2010). El cuestionamiento y el análisis crítico de los objetivos de la investigación instalan en la discusión el concepto de “crisis de la investigación educativa”, temática que ha posibilitado el surgimiento de una línea de investigación que la estudia y analiza.

CAUSAS DE LA CRISIS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Podemos enumerar un sinnúmero de elementos que pueden ser considerados como causantes del desprestigio de la investigación educativa. Algunos de ellos son, por ejemplo, las pugnas sobre los objetivos de la investigación educativa, las preguntas que vale la pena investigar o la interpretación adecuada de los resultados (Lagemann, 1997). A esto se suma que los investigadores y los agentes educativos (como directores y docentes) tienen diferentes expectativas de la investigación: quienes trabajan en las escuelas buscan nuevas soluciones a los problemas concretos que los aquejan, mientras que los investigadores buscan generar y publicar nuevos conocimientos (Bell, Cordingley, Holdich y Saunders, 2004; Hodkinson, 2004).

Nos referiremos a las causas de la crisis de la investigación en relación a sus repercusiones en la práctica docente a través de seis elementos. Es importante aclarar que al centrarnos en una serie de aspectos asumimos que no son los únicos factores que están incidiendo en el complejo momento que vive la investigación educativa. Sin embargo, creemos que estos elementos sintetizan los aspectos más relevantes que queremos destacar. Ellos son: la lucha de intereses entre la política y la investigación educativa, la escasa formación en investigación de los futuros docentes, la explicación “simplista” de la transferencia de los conocimientos a la práctica docente, la desvalorización de sus saberes, la desconfianza hacia los artículos de investigación y los criterios de evaluación de la investigación en España.

La lucha de intereses entre la política y la investigación educativa: superar la esquiva vinculación de los resultados de investigación con la práctica docente requiere una cooperación entre investigadores y políticos que no siempre es fácil de lograr (Spiel y Strohmeier, 2012).

Para describir las dificultades a las que se enfrenta la relación entre investigadores y políticos el investigador mexicano Pablo Latapí (2008) ofrece el relato de su propia experiencia profesional en Estados Unidos. El autor relata que comprendió mejor el pensamiento de los políticos al observar de cerca la complejidad de sus problemas y logró aceptar que estos también tienen limitaciones y dificultades, a veces imperceptibles para los investigadores.

Desde un punto de vista más crítico hacia el rol de los políticos, existe la creencia de que a estos sólo les interesa desarrollar investigación previsible (Stenhouse, 1987; Nisbet, 2005), entendida como la investigación de temas que proporcionan seguridad y estabilidad. Lo que hacen los gobiernos es utilizar la investigación para desarrollar temas que son útiles para sus intereses políticos, invalidando las oportu-

nidades que tienen los investigadores de trabajar en contenidos más innovadores y beneficiosos para los centros escolares (Bridges y Watts, 2008).

En esta línea, diversos autores observan con suspicacia la forma en que la política interviene en la investigación educativa, argumentando que las ideologías y los beneficios personales de los gobernantes están por encima de su interés por utilizar la ciencia responsablemente (por ejemplo, Atkinson, 2004; Carter y Wheldall, 2008; Lather, 2004; Muñoz-Repiso, 2004, 2005; Shaker, 2002; Willinsky, 2001). Si detallamos las ideas de estos investigadores, vemos que Carter y Wheldall (2008) lamentan el fracaso de los gobiernos para poner en práctica una educación basada en la evidencia, mientras que Muñoz-Repiso (2005) afirma que los políticos emprenden sus reformas dando más cabida a posiciones ideológicas que científicas. Por su parte, Lather (2004) se muestra preocupado por el rol que la política está tomando en los programas de investigación, ya que el movimiento que busca coordinar la política y la práctica está siendo utilizado para justificar la intromisión desmedida del gobierno en la investigación. La intervención estatal en materias de investigación es vista por Atkinson (2004) como una herramienta centrada exclusivamente en los intereses de los burócratas estatales.

De acuerdo a opiniones más optimistas, en los últimos años ha mejorado la relación entre la investigación y la política debido al interés mutuo por escuchar sus demandas y necesidades (Cherney, Povey, Headb, Boreham y Ferguson, 2012). Sin embargo, sigue siendo un desafío necesario de enfrentar a través de sinergias de colaboración más sistematizadas y prolongadas en el tiempo.

La escasa formación en investigación de los futuros docentes: uno de los elementos relacionados con la llamada crisis de la investigación educativa es el análisis crítico de los programas de formación docente, basado fundamentalmente en la escasez de elementos de investigación en su organización curricular y en la débil importancia que se le otorga al tema.

Los programas de formación de los profesores se enmarcan en los contextos que se priorizan en la realidad de cada institución (Slavin, 2002), por lo que estos no son homogéneos. Cada institución centra su trabajo en la capacitación de profesionales de acuerdo a las habilidades que han establecido como relevantes (Grossman y McDonald, 2008). Mientras que para algunas instituciones lo más importante es desarrollar en los docentes del futuro, por ejemplo, la capacitación en el currículo, para otras la prioridad puede ser la formación en competencias o las metodologías innovadoras.

Debido a la diversidad de contextos institucionales, la investigación no se establece como una norma básica de preparación profesional, por lo que el lugar que

ocupa en el currículo suele depender de las decisiones internas de cada institución (Harris y Sass, 2011). Desde la perspectiva de Rust (2009), la carencia de una incorporación sistematizada de la investigación en los programas de formación es una situación que debe cambiar, ya que un docente que conoce los fundamentos de la investigación puede aprender a utilizar los estudios de una forma constructiva para su profesión.

Sin embargo, el trabajo no acaba cuando un profesor lee un estudio. Para que los futuros docentes lleguen a conocer de manera consciente las características y funciones de la investigación necesitan recibir información adecuada sobre ella (De la Orden y Mafokozi, 1999). Lo que requieren es consultar información que puedan conectar con su propia experiencia profesional. Si las lecturas no guardan relación con el contexto en el que se ubicarán en el futuro no tendrán sentido para ellos, y desestimarán su valor (Tom, 1997).

A propósito de estas dificultades, Lortie (1975), hace casi 40 años, observó que la enseñanza no es como otras áreas del conocimiento, cuyos miembros hablan en un lenguaje específico y comprensible para la mayoría de ellos. La ausencia de un vocabulario común obstaculiza la capacidad de los futuros docentes para acceder a un *corpus* de conocimiento sobre la enseñanza y la investigación. En la actualidad, el campo aún carece de un marco con términos unificados y bien definidos que permitan a los profesores ser más afables con la investigación y entender lo que esta les quiere decir (Grossman y McDonald, 2008).

Superar la escasa formación investigadora de los docentes requiere de formas más flexibles y menos asimétricas, donde estos se relacionen con los conocimientos que produce la investigación (Zeichner, 1995, 2010). Lograrlo requiere un incremento de las oportunidades de aprendizaje de los profesores, así como la creación de mejores instancias de interacción con sus formadores (Korthagen, 2010).

Uno de los problemas que enfrenta esta interacción es que los formadores de profesores manejan un enfoque demasiado teórico u otro demasiado práctico (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001). Para lograr una solución intermedia, Korthagen (2010) propone la existencia de una tercera vía, basada principalmente en la interrelación teoría-práctica y a la que denomina enfoque realista. El enfoque realista se basa en situaciones reales que han suscitado inquietudes en el futuro docente y que no entiende el conocimiento como el resultado de una teoría única que prevalece en exceso sobre las demás, sino que acepta a la teoría como una materia que se construye por quienes participan en el proceso.

Con una opinión más crítica acerca de la responsabilidad del futuro profesor, Elliot (2001) postula que, aunque en los programas de formación de docentes se acceda a los resultados de la investigación, es poco probable que tenga el impacto

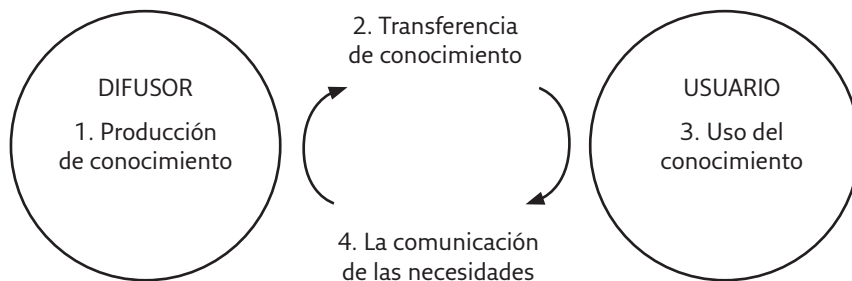
deseado si no existe una real disposición del profesor por consultarla. Para este autor, la formación en investigación no debe ser una acción pasiva que reciben de otras personas, sino que el interés por optimizar sus conocimientos debe surgir desde la propia iniciativa.

Analizar la distante relación que existe entre la investigación y la formación del profesorado no busca condenar a los posibles culpables de esta problemática. Se trata más bien de reflexionar sobre la real necesidad de una preparación investigadora en los futuros docentes. Si estos logran implicarse con la investigación de manera responsable, informada y persistente en el tiempo, pueden ampliar sus puntos de vista en la búsqueda de mejores soluciones a los problemas de su práctica (Elliot, 2001). Las modificaciones en la formación inicial son imprescindibles para cambiar la cultura del profesorado, logrando que sientan su profesión de otra manera, menos autocomplaciente y más profesional.

La explicación “simplista” de la transferencia de los conocimientos a la práctica docente: es un grave desacierto plantear las relaciones entre la investigación educativa y la práctica de los profesores desde modelos explicativos tradicionales, basados en el esquema simplista investigación-difusión-desarrollo-implantación (Muñoz-Repiso, 2005). Este modelo supone que todo sucede de un modo mecánico y unidireccional: se investiga, se difunde, se realizan acciones concretas y eso genera automáticamente una buena práctica educativa.

La entrega “automática” de los hallazgos de las investigaciones recibe importantes críticas de quienes están inmersos en la realidad educativa, ya que a pesar de la acumulación de conocimientos que surge desde los estudios, su transferencia es vista como un proceso incompleto (Enders, 2005; Wandersman, Duffy, Flaspohler, Noonan, Lubell, Stillman y Saul, 2008). Quienes participan en los procesos educativos esperarían una mayor atención a sus necesidades y la presencia de mecanismos más claros y expeditos para interactuar con los investigadores. Huberman (1994) propone un modelo para explicar cómo puede mejorar la relación entre quienes producen la investigación (identificados como difusores) y a quienes debería llegar (identificados como usuarios). Su modelo se señala en la Figura 1:

Figura 1. Relación entre la difusión y los usuarios



Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1984, p. 29).

Si se observa en la figura la progresión 1-2-3-4, el investigador “produce” los conocimientos, para luego “transferirlos” a un “usuario” (docente, director, administrativo) después de haber conocido sus necesidades. Aunque este esquema representa una interacción dinámica entre los cuatro elementos, la realidad en las escuelas deja en evidencia la ausencia de un vínculo real entre las necesidades de los usuarios (por ejemplo, los profesores) y la producción de conocimiento (los investigadores) (Ward, Smith, Foy, House y Hamer, 2010).

Una posible explicación de esta realidad es que la dinámica de funcionamiento de las instituciones en las que se generan los estudios proporciona una mayor atención a la producción de la investigación sobre los intereses de los potenciales usuarios, lo que se traduce en que la mayor parte de quienes consultan los estudios son los propios investigadores (Huberman, 1994). En consecuencia, la investigación se ha visto como una tarea compleja y restringida para un círculo selecto de personas que dispone de recursos, tiempo y experiencia científica para acceder a ella (Gore y Gitlin, 2004).

Los esfuerzos de producción y uso del conocimiento deben centrarse en que los agentes educativos, como directivos y docentes, accedan a la información que proporciona la investigación con la misma facilidad que lo hacen los investigadores. El conocimiento es realmente transferido cuando los estudios y artículos son leídos, evaluados y examinados por todos los que participan en las decisiones educativas (Lavis et al., 2003).

En un trabajo centrado en la visión de los docentes sobre la transferencia de la investigación, Borg (2003) afirma que los profesores no acceden a ella porque observan el trabajo de los investigadores como un proceso unidireccional y jerárquico

desde “arriba” hacia “abajo”, que no toma en cuenta sus inquietudes. Para superar estos obstáculos, se requiere un mayor contacto entre investigadores y profesores no sólo en la transferencia, sino también durante su desarrollo (Huberman, 1990).

Cordingley (2008) sugiere que uno de los mecanismos para mejorar la transferencia de los saberes es la “transformación” de los conocimientos que provienen de los estudios en herramientas más cercanas a la realidad de las escuelas, lo que generaría un mayor interés de directores y profesores en la investigación. Esta “transformación” de los conocimientos hacia herramientas más cercanas implica un análisis del vocabulario que emplean los estudios. Los agentes educativos piensan que es un lenguaje difícil de comprender debido a su terminología técnica. Esta falta de capacidad comprensiva de las investigaciones genera que la demanda de resultados de la investigación en educación sea muy baja en relación con otros campos (Feuer, Shavelson y Towne, 2002).

La desvalorización de los saberes de los docentes: según algunos autores (por ejemplo, Korthagen, 2007; McNamara, 2002), una de las causas de la escasa repercusión de la investigación en la práctica de los profesores es que los investigadores centran su atención en el conocimiento formal que generan, sin considerar las experiencias y la forma de relacionarse con el mundo que tienen los docentes. Históricamente ha predominado el modelo “aplicacionista”, en el que los profesores son quienes aplican los hallazgos de la investigación o lo estudiado por “otros” (Stenhouse 1984, 1987).

De acuerdo con el profesor brasileño Maurice Tardif (2004), acercar la investigación a los docentes depende del surgimiento de un nuevo enfoque que revalorice tanto sus conocimientos como sus experiencias, y que supere el modelo aplicacionista ya mencionado. Los saberes de los profesores provienen de su práctica diaria, son validados por ella y se movilizan en la escuela junto al conocimiento de los expertos (Cochran-Smith, 2003; Pring y Thomas, 2004). Esta nueva mirada hacia el trabajo de los docentes se aleja radicalmente de la “visión optimista” propia del positivismo y que Fernández Cano (2001) describe como una visión ingenua, en la que se pensaba que el rol del investigador podría lograr respuestas objetivamente válidas para la realidad del profesor. La información proveniente de los estudios ayudaría a mejorar de manera prácticamente automática los problemas que aquejaban a la práctica educativa de los docentes. Pero la realidad actual no es así.

Tardif (2004) divide los elementos constitutivos de la práctica docente en cuatro tipos de saberes: saberes de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes experienciales. Estos últimos son descritos por el autor como aquellos conocimientos que no provienen de la formación previa ni tampoco

de la investigación, sino que proceden de los saberes que los profesores adquieren día a día en el ejercicio de su profesión.

La comprensión de la importancia de estos saberes plantea el desafío de observar el escenario en el que el docente construye su profesión, con sus limitaciones, fortalezas y experiencias. Para lograr que los profesores se sientan más cercanos a la investigación educativa no basta con la colaboración entre ellos y los investigadores (Borg, 2003). Se necesita una mirada mucho más profunda sobre su trabajo, que reconozca en su práctica un espacio constructivo de vida e historia. A través de este reconocimiento los docentes pueden dimensionar la trascendencia de los conocimientos que generan e interesarse en su profesionalización (Salgueiro, 1998). Sólo si la investigación es capaz de reconocer, valorar y aprender de los saberes producidos por los profesores logrará desarrollar trabajos que despierten su interés por conocerlos y aplicarlos (Beauchamp y Thomas, 2009).

La desconfianza hacia los artículos de investigación: otro de los elementos que incide en la crisis de la investigación educativa tiene que ver con la suspicacia que sienten los profesores hacia los artículos de investigación (Feuer, Shavelson y Towne, 2002). Por ejemplo, en el estudio de Zeuli (1994) se menciona que muchos docentes, cuando leen un artículo, sólo centran su lectura en los resultados de este y no en las ideas y evidencias que se exponen en la revisión teórica y en la metodología. Uno de los motivos de esta actitud es que para los docentes una idea es más creíble cuando está relacionada con su experiencia, por tanto buscan datos concretos y útiles en el apartado de los hallazgos (Bartels, 2003; Zeuli, 1994). Cuando los profesores quieren probar una idea que les parece interesante, la utilizan estratégicamente con sus estudiantes y observan cómo funciona, analizan los resultados que obtienen y, de acuerdo con ellos, toman sus decisiones. Según este razonamiento, la información que exponen los artículos les parece excesivamente hipotética y alejada de su realidad. Ellos prefieren leer textos más breves, claros y focalizados en tópicos específicos de su práctica (Behrstock, Drill y Miller, 2009).

Desde la perspectiva de Zeuli (1994), los artículos pueden ser mejor valorados por los profesores si ven en ellos alguna relación con la experiencia personal que viven diariamente. Hallazgos similares obtiene Bartels (2003), al señalar que docentes e investigadores tienen distintas maneras de evaluar las ideas de artículos científicos y diferentes formas de incorporar la información de estos a su bagaje de conocimientos. Para los investigadores, la credibilidad de un artículo depende de la evidencia empírica y objetiva que presenta. En cambio, para los profesores un artículo tendrá mayor credibilidad si se relaciona con la realidad de su aula.

Otro aspecto que aleja a los profesores de los artículos es el lenguaje que estos utilizan para comunicar sus resultados. Los estudios de Gore y Gitlin (2004), Latham (1993) y Shkedi (1998) aportan datos sobre un rotundo rechazo al lenguaje de los estudios por parte de los profesores, ya que les parece demasiado especializado. Además, no logran entender fácilmente la información estadística que algunos de ellos utilizan.

En relación al lenguaje utilizado por los artículos, Zeuli (1994) se pregunta: ¿cómo entienden los profesores la investigación cuando la leen? Su respuesta es que simplemente no la entienden, ya que sólo están interesados en los productos de los estudios y no están dispuestos a profundizar en los procesos utilizados para obtenerlos. Su relación con el texto comienza y termina con la pregunta: ¿qué debo hacer? No se cuestionan ¿qué está diciendo el autor?, o ¿qué significa esta información? Zeuli sugiere que los docentes necesitan sentirse motivados para acceder a estudios que sean de su interés y que sería pertinente contar con descripciones sencillas y explícitas de elementos fundamentales de los artículos que fueran más comprensibles para los profesores.

Por su parte, la interrogante que se plantea Bartels (2003) es por qué los profesores muestran poca comprensión hacia los artículos. Una de las posibles explicaciones es que sus acciones están determinadas por su rol social y observan el artículo desde esa perspectiva. Se cierran en su contexto, se protegen en él y se muestran poco dispuestos a entender aquellos términos que desconocen.

Los criterios de evaluación de la investigación en España: uno de los elementos a considerar cuando se indaga en las causas de la crisis de la investigación educativa es la forma en que esta es evaluada antes de ser publicada.

Los criterios que se utilizan para valorar un estudio o el trabajo de los investigadores han cambiado en los últimos tiempos. Estos cambios pueden ser explicados, en parte, por la evidente competitividad que ha surgido en el ámbito de las publicaciones académicas, donde la evaluación de la actividad científica de docentes e investigadores cobra mayor relevancia. Incluso, la mayoría de rankings de universidades usa el número de artículos publicados en revistas JCR (*Journal Citation Report*) como uno de los parámetros principales de evaluación (por ejemplo, *Times Higher Education World University Rankings* o *Academic Ranking of World Universities*). Este escenario genera que las investigaciones estén condicionadas por ciertos elementos de prestigio y ascenso que permitan a los investigadores promover su carrera, pero que al mismo tiempo generan una barrera con los intereses del profesorado.

El mayor protagonismo de la evaluación se ha visto potenciado por la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (acreditación y verifi-

cación de los títulos oficiales) y, por otro lado, por la aplicación de la LOU (Ley Orgánica de Universidades) en el 2001 y la LOMLOU (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades) en el 2007, especialmente en lo relativo al artículo 55, que permite retribuciones complementarias a los docentes por méritos individuales, y a los artículos 50-52, relacionados con la selección de profesorado contratado (Galán y Zych, 2011). La evaluación de los tramos de investigación es probablemente la causa más importante del crecimiento de la presencia de investigadores españoles en las revistas que tienen mayor visibilidad científica a nivel mundial en los últimos 30 años.

El uso del JCR en la investigación española está tan instalado que condiciona y justifica la actividad de muchos investigadores: según los artículos publicados en revistas indexadas en el *Journal Citation Report* lograrán o no acreditarse, obtener un trabajo en la universidad, sexenios o ayudas económicas para realizar sus estudios. Debemos recordar que la evaluación de la actividad investigadora de los profesores universitarios y de las escalas científicas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) que realiza el CNEAI se lleva a cabo por periodos de seis años y se hace de forma voluntaria. Si se obtiene una valoración positiva se consigue un complemento de productividad incentivador. En términos concretos, los sexenios de investigación funcionan como un sistema de estratificación del profesorado universitario de acuerdo con los méritos investigadores, y constituyen, a su vez, uno de los criterios más reconocibles para la promoción en la carrera académica (Murillo, 2008).

La principal consecuencia de los criterios mencionados es que los investigadores se centran y se esfuerzan en publicar artículos JCR para obtener los anhelados sexenios. Esta situación está incidiendo en la crisis de la investigación educativa desde el punto de vista de las prioridades de los investigadores. Si el investigador busca publicar exclusivamente en revistas JCR focalizará su trabajo en dicho objetivo, por lo que impactar en la práctica educativa o ser leído por los profesores no serán precisamente sus prioridades. Probablemente los investigadores sí tienen la buena intención de escribir artículos que tengan una utilidad en la práctica, pero también son conscientes de que su actividad investigadora está siendo evaluada de acuerdo a los parámetros que hemos descrito, e intentarán acercarse a ellos.

CONCLUSIONES

El título de este artículo es una pregunta: ¿por qué la investigación educativa no impacta en la práctica de los docentes? Y, ahora, al finalizar el análisis en torno al tema, la interrogante que surge es si esta pregunta puede convertirse en: ¿de qué manera la investigación educativa sí impacta en la práctica de los profesores?

Plantearnos esta segunda interrogante supone situarnos en un camino de esperanza; un camino que asuma la necesidad urgente de promover cambios trascendentales en los seis elementos que hemos mencionado.

Superar las dificultades que atraviesa la investigación educativa, y, por consiguiente, “sacarla” de su momento crítico, implica la realización de esfuerzos en una serie de aspectos fundamentales que son imprescindibles para que esto ocurra. Nos referiremos a continuación a cada uno de ellos:

1. *Cambios en los programas de formación inicial y permanente de los profesores:* la preparación de los docentes en temas de investigación es escasa no sólo en los programas de magisterio, sino también en las capacitaciones que se llevan a cabo dentro de sus respectivas escuelas. Esto genera que los profesores simplemente no conozcan la investigación educativa, por lo que es casi entendible que la rechacen. No es fácil para ellos aceptar la información proveniente de formas académicas que no forman parte de las enseñanzas que han recibido, y aún menos de su rutina diaria. Por ende, los programas deben dar más espacio a la investigación en sus asignaturas y los cursos de formación permanente deben incluir aspectos de ella entre sus contenidos. Un ejemplo puede ser la lectura de artículos de investigación de temáticas de interés para el profesorado o el debate en torno a resultados de investigaciones.

2. *Cambios en los modelos tradicionales de transferencia de los conocimientos:* la transferencia actual de los conocimientos utiliza formas bastante rígidas y poco flexibles para comunicarse. Respecto a ello, resulta interesante mencionar un concepto relativamente actual que ha ido tomando forma en el contexto internacional, especialmente en Canadá. Nos referimos al *Knowledge Mobilization* (Movilización del Conocimiento en español), término que intenta superar la distancia entre la producción de conocimientos, sus repercusiones prácticas y la política (Cooper, 2012; Cooper y Levin, 2010; Cooper, Levin y Campbell, 2009; Levin, 2004, 2011; 2013; Perines, 2017). Como investigadores podemos detenernos a analizar este inminente concepto y desarrollar estudios empíricos que lo aborden en nuestro propio contexto: se pueden analizar las prácticas de difusión de conocimientos en el interior de las universidades, indagar en las estrategias comunicacionales de las facultades e incluso evaluar el impacto de sus páginas web. El conocimiento debe “movilizarse”, salir, difundirse, generar debate, tener consecuencias y repercusiones en la práctica educativa.

Por otra parte, y para difundir el trabajo que hacemos, los investigadores debemos hacer mayores esfuerzos para modificar la forma en la que nos relacionamos con los profesores. Por ejemplo, cuando nos acercamos a una escuela a realizar un trabajo de campo obtenemos los datos que buscamos y posteriormente enviamos

un informe al centro en el que describimos los resultados (aunque esto no siempre ocurre). Ese informe no es suficiente para generar instancias comunicativas con los docentes; lo que hace falta es que los investigadores nos acerquemos a ellos de una forma más cotidiana y simétrica, en la que narremos los hallazgos obtenidos y los discutamos con ellos. Los profesores no quieren leer un texto en el que se indiquen resultados con un lenguaje incomprensible; ellos quieren entender qué se ha descubierto en su escuela para así buscar mejores estrategias y metodologías.

3. *Cambios en los criterios de evaluación de la actividad investigadora*: el trabajo de los investigadores educativos debe ser evaluado, y en eso estamos de acuerdo. Sin embargo, el cómo se realiza esta evaluación despierta ciertas suspicacias respecto a su verdadero uso. Para que los investigadores no nos encerremos exclusivamente en la publicación en revistas JCR (que los profesores jamás van a leer), la administración educativa debe promover cambios en la forma en que evalúa nuestro trabajo. También deberían ser bien valoradas otras iniciativas en el momento de valorar nuestra labor, por ejemplo, la realización de investigación-acción con los docentes o la publicación en revistas de difusión. No se trata de renunciar a las revistas que nos exigen artículos de buena calidad, porque estas publicaciones son importantes y necesarias, lo que se debe hacer es diversificar los criterios con los que se evalúa lo que hacemos.

Las líneas de investigación que pueden surgir a partir de esa investigación pueden incluir estudios empíricos centrados en lo que piensan los docentes acerca de la investigación o en cómo observan esta realidad los propios investigadores. Contar con ambos puntos de vista sería muy valioso para seguir construyendo puentes comunicativos entre ellos. También sería interesante analizar las políticas comunicacionales que usan las universidades para difundir las publicaciones que allí se producen o conocer qué piensan los formadores de profesores acerca de esa temática.

Finalizamos este trabajo con una cita de la reciente tesis doctoral de Perines (2016, p. 248): “si la investigación no logra incidir en la práctica educativa, ¿para qué investigamos? Si lo que nos mueve son los sexenios y acreditaciones, triste labor la nuestra. Hemos pasado de querer cambiar el mundo con la investigación educativa, convicción dominante en la década de los 60 y que le dio el nombre de década del ‘optimismo pedagógico’, a conformarnos con coleccionar papeles para un hipotético desarrollo profesional. Nos leen otros investigadores, nos citan, nosotros los citamos a ellos y así sucesivamente, pero estamos escribiendo para una ‘academia’ reducida y exclusiva que nada tiene que ver con la realidad de las aulas”.

Fecha de recepción del original: 13 de octubre 2016

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 26 de octubre 2017

REFERENCIAS

- Alhumidi, H.A. y Uba, S.Y. (2017). Arabic Language Teachers' Engagement with Published Educational Research in Kuwait's Secondary Schools. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 20-30.
- Anwaruddin, S.M. (2016). Language teachers' responses to educational research: addressing the 'crisis' of representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(3), 314-328.
- Anwaruddin, S.M. y Pervin, N. (2015). English-language teachers' engagement with research: findings from Bangladesh. *Professional Development in Education*, 41(1), 21-39.
- Atkinson, E. (2004). Thinking outside the box: An exercise in heresy. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 111-129.
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737-753.
- Bauer, K. y Fischer, F. (2007). The educational research-practice interface revisited: a scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 221-236.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Behrstock, E., Drill, K. y Miller, S. (2009). *Is the supply in demand? Exploring how, when and why teachers use research*. Naperville: Learning Point Associates.
- Bell, M., Cordingley, D., Holdich K. y Saunders, L. (2004). What do teachers want from research and does the research address those needs? Comunicación presentada en el *Annual British Educational Research Association Annual Conference*, octubre. Manchester.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 295-301.
- Borg, S. (2003). 'Research education' as an objective for teacher learning. En B. Beaven y S. Borg (Eds.), *The role of research in teacher education* (pp. 41-48). Londres: IATEFL.
- Bridges, D. y Watts, M. (2008). Educational research and policy: Epistemological considerations. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 41-62.
- Burkhardt, H. y Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward

- a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14.
- Cain, T. y Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718-732.
- Carter, M. y Wheldall, K. (2008). Why can't a teacher be more like a scientist? Science, pseudoscience and the art of teaching. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 5-21.
- Cherney, A., Povey, J., Headb, B., Boreham, P. y Ferguson, M. (2012). What influences the utilisation of educational research by policy-makers and practitioners? The perspectives of academic educational researchers. *International Journal of Educational Research*, 56, 23-34.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Cooper, A. (2012). *Knowledge mobilization intermediaries in education: A cross-case analysis of 44 Canadian organizations*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Toronto.
- Cooper, A. y Levin, B. (2010). Some Canadian contributions to understanding knowledge mobilization. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6(3), 351-369.
- Cooper, A., Levin, B. y Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52.
- De la Orden, A. y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 7-29.
- Elliot, J. (2001). Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555-574.
- Enders, J. (2005). Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education*, 49(1-2), 119-133.
- Fernández Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.
- Feuer, M.J., Towne, L. y Shavelson, R.J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.
- Galán, A. y Zych, I. (2011). Análisis de los criterios de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la concesión de los tramos de investigación en Educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 117-140.

- Gore, J.M. y Gitlin, A.D. (2004). [Re] Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10(1), 35-58.
- Grossman, P. y McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Haberfellner, C. y Fenzl, T. (2017). The utility value of research evidence for educational practice from the perspective of preservice student teachers in Austria –A qualitative exploratory study. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 69-87.
- Hammersley, M. (2002). *Educational research, policymaking and practice*. Londres: Sage Publications.
- Hargreaves, D.H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. Conferencia presentada en el *Annual Lecture of the Teacher Training Agency (TTA)*. Londres.
- Harris, D.N. y Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798-812.
- Hodkinson, P. (2004). Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, 30(1), 9-26.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: a qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27(2), 363-91.
- Huberman, M. (1994). Research utilization: The state of the art. *Knowledge and Policy*, 7(4), 13-33.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31
- Kennedy, M.M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4-12.
- Korthagen, F.A. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 303-310.
- Korthagen, F.A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-102.
- Korthagen, F.A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Routledge.
- Lagemann, E.C. (1997). Contested terrain: A history of education research in the United States, 1890-1990. *Educational Researcher*, 26(9), 5-17.

- Latapí, P. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-15.
- Latham, G. (1993). Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77(550), 63-70.
- Lather, P. (2004). Scientific research in education: A critical perspective. *British Educational Research Journal*, 30(6), 759-772.
- Lavis, J.N., Robertson, D., Woodside, J.M., McLeod, C.B. y Abelson, J. (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers? *Milbank quarterly*, 81(2), 221-248.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56), 1-20.
- Levin, B. (2011). Mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1) 2-31.
- Levin, J.R. y O'Donnell, A.M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5(2), 177-229.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNamara, O. (2002). Evidence-based practice through practice-based evidence. En O. McNamara (Ed.), *Becoming an evidence-based practitioner: A framework for teacher-researchers* (pp. 15-24). Londres: Routledge.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(1), 8-14.
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 1. Extraído de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=31.
- Murillo, F.J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45.
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la Educación un ámbito basado en evidencias científicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 1-11.
- Murillo, F.J. y Perines H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99.
- Murillo, F.J., Perines H. y Lomba L. (2016). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión

- y la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 182-200.
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20(1), 25-44.
- Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perines, H. (2017). Movilización del Conocimiento en educación, conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Páginas de Educación*, 10(1), 137-150.
- Perines, H. y Murillo F.J. (2017a). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251-268.
- Perines, H. y Murillo F.J. (2017b). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugereencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104.
- Pring, R. y Thomas, G. (2004). *Evidence-based practice in education*. Nueva York: Open University Press.
- Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *The Teachers College Record*, 111(8), 1882-1893.
- Salgueiro, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- Shaker, P. (2002). Is Washington serious about scientifically-based research? Comunicación presentada en *Curriculum and Pedagogy Conference*. Decatur.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-77.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Spiel, C. y Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 150-162.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tom, A.R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L. y Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice:

- The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 171-181.
- Ward, V., Smith, S., Foy, R., House, A. y Hamer, S. (2010). Planning for knowledge translation: a researcher's guide. *Evidence y Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 6(4), 527-541.
- Willinsky, J. (2001). The strategic education research program and the public value of research. *Educational Researcher*, 30(1), 5-14.
- Zeichner, K. (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 153-172.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Zeuli, J.S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-55.

