

Artículo

# ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes

*How to improve educational research? Suggestions from teachers*

Haylen Perines\* y F. Javier Murillo

*Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España*

Recibido el 16 de junio de 2016; aceptado el 22 de noviembre de 2016

Disponible en Internet el 21 de febrero de 2017

---

## Resumen

Esta investigación busca conocer las sugerencias que realizan los profesores de primaria y secundaria para mejorar su relación con la investigación educativa. Para ello se desarrollaron grupos de discusión con docentes de características homogéneas: el nivel educativo y la experiencia que tienen con la investigación. Los resultados apuntan a que los profesores centran sus sugerencias en cuatro elementos: la necesidad de que los investigadores publiquen estudios cercanos a las necesidades de los catedráticos, el rol de las administraciones educativas en la difusión de la investigación, los cambios en la formación de los docentes en el interior de las universidades y el análisis crítico de las actitudes de los profesores hacia la investigación.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

**Palabras clave:** Docentes; Investigación; Difusión de conocimientos; Formación de profesores; Universidades

## Abstract

This study seeks suggestions from primary and secondary school teachers on how to improve their relationship with research in their field. We developed focus groups with teachers with similar characteristics: level (primary or secondary) and experience with educational research. The teachers focused their suggestions on four elements: the need for researchers to publish studies relevant to teachers, the role of education administrations in the dissemination of research findings, the changes in teacher

---

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [profesorahaylen@gmail.com](mailto:profesorahaylen@gmail.com) (H. Perines).



training programs within universities, and the critical analysis of teachers' attitudes towards educational research.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

**Keywords:** Teachers; Research; Dissemination of knowledge; Teacher education; Universities

---

## Introducción

Decir que la investigación educativa está desprestigiada o que no obtiene resultados fiables para la educación son dos expresiones bastante categóricas que reflejan no sólo el sentir de quienes las enunciaron (Kaestle, 1993; Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007), respectivamente, sino de la comunidad educativa en general. La investigación y la práctica educativas van por caminos distintos, irreconciliables y casi opuestos, lo que hace que su colaboración se antoje muy complicada.

Un buen número de autores (por ejemplo, Biesta, 2007; Hammersley, 2002; Kennedy, 1997; Lavis, Robertson, Woodside, McLeod y Aberlson, 2003; Mortimore, 2000; Murillo y Perines, 2017) han cuestionado el impacto real que la investigación tiene en la práctica educativa, así como su escasa contribución para que la educación supere sus dificultades y optimice la calidad de sus procesos. El análisis crítico acerca de cumplir cabalmente con los objetivos de los estudios instala en el debate el concepto de *crisis de la investigación educativa*, tópico que ha posibilitado el surgimiento de una creciente línea de averiguación.

Se han propuesto diferentes estrategias para que la investigación supere esta «crisis» y logre acercarse a la práctica educativa mediante la formación inicial y continua del profesorado (Burkhardt y Schoenfeld, 2003; Elliott, 2001), o con la elaboración de explicaciones más cercanas al docente en los artículos publicados (Zeuli, 1994), pero todas estas maniobras parecen insuficientes cuando se busca lograr que dicho ejercicio sea más que un cúmulo de publicaciones que nada incide en la realidad educativa y en el trabajo de los catedráticos.

A pesar del interés por esta realidad, existen pocos trabajos empíricos que han estudiado el tema en España. Si bien algunos autores se han acercado (Fernández Cano, 2000, 2001; Muñoz-Repiso, 2004, 2005; Murillo, 2006, 2011; De la Orden y Mafokozi, 1999; Sancho, 2010), dicho estudio todavía resulta ser una materia que no cuenta con suficientes publicaciones en español, y aun con menos ideas que puedan ser de utilidad para acortar la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente. La excepción es el reciente trabajo de Murillo y Perines (2017), que muestra con claridad esta brecha en el contexto español. El presente trabajo busca conocer las sugerencias que realizan algunos profesores españoles de primaria y secundaria para mejorar la relación que existe actualmente entre ambos conceptos.

## Marco teórico

Existe una fructífera gama de análisis que aborda la distante relación a la que hacemos referencia (por ejemplo, Dagenais et al., 2012; Edwards, 2000; Pring y Thomas, 2004; Vanderlinde y van Braak, 2010), y dentro de ella hay algunos trabajos que han intentado dar una mirada a las posibles formas de disminuir esta situación (Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007; Cooper,



Levin y Campbell, 2009; Everton, Galton y Pell, 2000; Kutlay, 2013; Simons, Kushner, Jones y James, 2003; Taylor, 2013).

Los autores de los estudios aludidos coinciden en que es urgente y necesario lograr un acercamiento entre la investigación educativa y la práctica docente; sus argumentos se basan en tres ideas esenciales: 1) los investigadores deben hacer un mayor esfuerzo por mejorar la forma en que construyen sus trabajos; 2) las universidades deben mejorar sus mecanismos de transferencia de los conocimientos, y 3) la formación inicial de los profesores debe ser más cercana a la investigación.

Un primer tema destacable radica en que los académicos deben modificar la forma de llevar a cabo sus trabajos, ya que, de acuerdo con algunos tratados, los profesores esperan que los análisis proporcionen respuestas a sus problemáticas específicas y no una serie de textos excesivamente teóricos (Kutlay, 2013; Taylor, 2013). Pero para lograr lo anterior se hace necesario que los investigadores escriban textos más cercanos a la realidad del docente tanto en las temáticas como en el lenguaje utilizado (Cordingley, 2008). En esa línea, los trabajos de Behrstock, Drill y Miller (2009) y de Everton et al. (2000) destacan que es esencial hacer cambios en la forma como los investigadores seleccionan las temáticas que abordarán en sus estudios. A la misma conclusión llegan Broekkamp y van Hout-Wolters (2007), así como Vanderlinde y van Braak (2010), al señalar que las temáticas elegidas por los académicos están alejadas del contexto escolar y refieren asuntos muy específicos que sólo interesan a los propios analistas. Lo ideal sería que —a modo de instrumento para acercarlos a la investigación— se consultara a los docentes acerca de qué temas educativos les gustaría que fuesen emprendidos.

Desde la perspectiva de Behrstock et al. (2009), un camino de reconciliación entre los maestros y las investigaciones tiene que ver con que estas últimas sean explícitas al señalar el contexto de estudio, deben dejar claro qué población se abordó y si los resultados pueden ser o no generalizables a otras realidades. Con el mismo argumento, Simons et al. (2003) utilizan el concepto de *generalización situada* para explicar que los estudios tendrán sentido para los maestros si éstos pueden interpretar lo que los resultados significan en una situación concreta de enseñanza, por lo que la presentación de las evidencias debe permanecer estrechamente conectada con el momento desde donde surgió la información, y no dissociada de él. También es importante la interpretación colectiva de los datos por parte de los profesores, pues ésta actúa como un filtro de validez para su aceptación en la práctica.

Como segundo tema, el hecho de mejorar la forma en que llevan a cabo sus averiguaciones y los mecanismos para difundirlas no pueden surgir de manera aislada. Para ello los académicos deben contar con el apoyo de las universidades en términos de recursos y de colaboración para lograr una mejora en la organización, el desarrollo y la transferencia de las tesis (Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007). En este ámbito, encontramos el término *Movilización del Conocimiento* (abreviado como KM en inglés), que fue acuñado en 2004 por el Consejo del Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC, por sus siglas en inglés) para referirse a los esfuerzos intencionales que intentan lograr que las evidencias recogidas empíricamente se transfieran a la sociedad (Cooper et al., 2009).

Diversos autores que han realizado exámenes centrados en el KM coinciden en que las universidades necesitan mejorar sus mecanismos de producción y de difusión de los conocimientos que originan. Por ejemplo, los resultados de Cooper, Rodway-Macri y Read (2011) evidencian que las estrategias de Movilización del Conocimiento no están integradas a nivel organizacional en las universidades, por lo que se requiere una política interna que explique a toda la comunidad la importancia de difundir los conocimientos. Para Sá, Li y Faubert (2011), alcanzar la transferencia de los conocimientos requiere un análisis en profundidad de todo el funcionamiento comunicacional de la



institución; demanda asimismo el impulso de los mecanismos que incentiven al personal por medio de recompensas y recursos (económicos y humanos) para seguir investigando y divulgando su trabajo. Un mecanismo comunicacional que puede ser de utilidad para mejorar la difusión de los saberes es el uso optimizado de los sitios web de las universidades, los cuales, desde la perspectiva de Qi y Levin (2013), resultan fundamentales en la transferencia de los conocimientos a la sociedad.

Un tercer tema mencionado en la literatura es la falta de una incorporación sistematizada de la investigación en los programas de formación de profesorado, aspecto que requiere ser modificado. Así lo refleja el emblemático artículo de Kaestle (1993), autor que acentúa la fase preparatoria para el estudio en la formación inicial de docentes y directivos, la cual resulta fundamental para superar esa «terrible reputación» que afecta a la investigación educativa. Teniendo una mejor formación, los profesores entenderían mejor el valor de la investigación y, al mismo tiempo, los académicos comprenderían el sentido de la práctica educativa en los niveles escolar y administrativo.

Para superar la escasa formación investigadora se requiere que los docentes estrechen relaciones tempranamente con los conocimientos producidos (Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak y Stevens, 1999). Algunos estudios (Demircioglu, 2008; MacDonald, Badger y White, 2001) se refieren a la importancia de revisar y de modificar los programas de grado, buscando dar mayor presencia y relevancia a las asignaturas que trabajan las etapas y fundamentos de la investigación.

Para finalizar nuestra revisión teórica conviene precisar que la relación entre la investigación y la práctica en el sistema educativo español arrastra una historia de desconfianza que se mantiene hasta nuestros días. La profesora Juana María Sancho (2010) señala que esta situación se debe, fundamentalmente, a la discontinuidad de los programas académicos, siempre condicionados a los objetivos políticos del momento, a la escasez de inversiones que se mantengan en el tiempo y a la carencia de análisis interrelacionados. Según esta autora, no siempre existió la suspicacia con la que se observa actualmente la investigación en España; incluso señala que en la década de 1970 había mayor confianza hacia el rol de la investigación educativa, lo que quedó en evidencia con la creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE). La percepción positiva del aporte de los estudios científicos propició el aumento de los recursos destinados a la materia, pues se consideraba que los saberes derivados guiarían directamente a los sistemas educativos y los ayudarían a superar sus dificultades. Sin embargo, esta forma directa y racional de entender la relación entre la investigación y la educación no pudo ser confirmada con evidencias concluyentes, por lo que la investigación educativa comenzó a ubicarse en un escenario de escepticismo con relación a sus alcances (Carmena, Ariza, Bujanda y Muñoz-Repiso, 2000).

Con todo ello, este trabajo indaga en las opiniones de los profesores de educación primaria y secundaria para mejorar la relación entre la investigación y la práctica docente.

## Metodología

Para lograr el objetivo se hizo un estudio con el Grupo de Discusión como enfoque metodológico (Ibáñez, 1992). La idea fue generar y analizar un discurso colectivo a partir de las aportaciones individuales que, en interacción, cobraron un nuevo significado. Lo más importante estribó en acercarnos a los mapas perceptuales e ideológicos que los sujetos construyen sobre su entorno, sumado al conjunto de la sociedad, en este caso sobre la investigación educativa y la forma de mejorar su impacto.

Se organizaron cuatro grupos de discusión con seis docentes, cada uno de ellos de características similares. Concretamente fueron dos los criterios utilizados para conformar los grupos: el nivel educativo en el que imparten los profesores (educación primaria y educación secundaria) y el nivel de iniciación que el maestro tuvo en investigación. Así, distinguimos entre profesores *iniciados*,



Tabla 1  
Participantes del estudio

N.º grupo de discusión	Número de docentes	Participantes
1	6	Docentes de primaria iniciados en investigación
2	6	Docentes de primaria no iniciados en investigación
3	6	Docentes de secundaria iniciados en investigación
4	6	Docentes de secundaria no iniciados en investigación

Fuente: elaboración propia con base en las características de los docentes participantes del estudio.

que son aquellos que han tenido contacto con la investigación, esencialmente al poseer estudios de máster de carácter investigador (ya finalizados o en curso), y los profesores *no iniciados*, es decir, aquellos que no han tenido contacto directo con dicho ejercicio en su desarrollo profesional. Cruzando ambos criterios se conformaron los cuatro grupos focales homogéneos (tabla 1). Los profesores iniciados, en su mayoría, han tenido contacto con la investigación a través de lecturas científicas y de la realización de los trabajos de fin de máster; la edad media de los participantes es de 40 años (con 16 de experiencia) y trabajan en distintos centros del sistema público y privado de Madrid, España.

A los participantes se les contactó mediante correo electrónico y la mayoría aceptó; si bien algunos profesores no accedieron, se debió principalmente a la discordancia de horarios entre la realización de los grupos y su trabajo en las escuelas.

Para evitar la predisposición frente a las preguntas, sólo les mencionamos la temática general del estudio; la idea primordial fue acercarnos a las opiniones que surgen desde la espontaneidad de una dinámica grupal. Los grupos de discusión se llevaron a cabo en dependencias de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2014-2015 y cada uno tuvo una duración aproximada de una hora. De los cuatro grupos, el que generó mayor debate y profundidad en los argumentos fue el de profesores de primaria no iniciados, que incluso duró más de una hora. Los otros tres grupos también tuvieron debates interesantes, aunque con menos discrepancias.

Las preguntas generales planteadas en los grupos focales fueron establecidas previamente. Sin embargo, asumíamos que muchas interrogantes surgirían de acuerdo al discurso de los educadores y con relación a las interacciones entre ellos. Algunas de las interrogantes que guiaron la conversación fueron, por ejemplo: ¿qué acciones se podrían realizar para mejorar la relación con la investigación?, ¿qué iniciativas les parecerían adecuadas o pertinentes?, ¿quiénes deben gestionar estas ideas?

El análisis cualitativo de los datos fue abordado desde un enfoque que recupera muchos de los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), la cual propone un examen por medio de fragmentos de información con significación propia; éstos se separan del resto del texto para ser analizados y comparados entre sí. En el transcurso de este trabajo nos apoyamos en el programa Atlas.ti, un *software* que nos facilitó la codificación y la jerarquización de los datos empíricos. Los códigos ya jerarquizados y agrupados en familias aparecen indicados en la matriz hermenéutica (tabla 2).

En aras de profundizar en el contexto desde donde surge nuestra investigación, es importante indicar que en España los profesores de primaria tienen una formación específica en la carrera de Magisterio en Educación Primaria, donde reciben una formación que se basa fundamentalmente en las competencias educacionales básicas (lengua, matemáticas, historia y ciencias). En cambio, los profesores de secundaria estudian una licenciatura y luego deben realizar un máster de secundaria que los habilita para ejercer la docencia en los Institutos de Educación Secundaria (IES). La



Tabla 2

Matriz hermenéutica de las sugerencias de los profesores

Familias semánticas	Códigos asociados en orden de frecuencia
La responsabilidad de la administración	Mediación de las administraciones educativas / Modificaciones en los cursos de formación / Profesionalización de los cursos de formación / Selección de estudios de interés para los profesores / Orientación al docente sobre qué textos leer / Repositorio de artículos gestionados por la administración
Iniciativas desde la investigación	Trabajo intencionado de los investigadores / Necesidad de autocritica por parte de los investigadores / <i>Feedback</i> entre los investigadores y los centros educativos / Mejoras en las instancias de diálogo entre investigadores y centros educativos / Incentivos para investigar dentro de las escuelas / Interrelación entre la universidad y los centros educativos / La investigación-acción como posible estrategia / Producción de textos intermedios entre lo académico y lo de difusión / Necesidad de que el investigador de acerque a las temáticas de interés del docente
La importancia de las gestiones del docente	El docente como núcleo de acción / Autonomía y motivación del docente / Profesionalización de los saberes de los docentes / Motivación por parte del equipo directivo / Modificaciones en los programas de formación docente / Acceso a las investigaciones desde la carrera de grado / Aumentar las asignaturas de formación en investigación

Fuente: elaboración propia con base en los códigos derivados de los grupos de discusión.

realización de este máster es relativamente actual, ya que existe desde el curso 2009-2010. Antes de eso y durante 36 años los profesores de secundaria realizaban el denominado Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)<sup>1</sup>, que tenía una duración de seis meses y era principalmente teórico.

## Resultados

Organizamos los resultados del presente estudio en función del destinatario de las sugerencias de los docentes: los investigadores, la administración, la formación de profesorado y ellos mismos.

### *Iniciativas desde la investigación*

Como parece razonable, gran parte de las aportaciones de los docentes para mejorar el impacto de la investigación sobre su práctica va dirigida a la necesaria mejora de la propia investigación.

### *Qué se investiga*

Una parte importante de los participantes del estudio observan con suspicacia el trabajo que realizan los investigadores, al que califican de demasiado teórico, abstracto y poco cercano a su realidad. Entre los argumentos que mencionan sobresale el cuestionamiento a las temáticas que eligen los académicos para escribir sus trabajos, tópicos que consideran irrelevantes y poco trascendentes para su día a día, ya que están seleccionados de acuerdo a otras prioridades que poco tienen que ver con su realidad. Es una opinión indicada por la generalidad de los maestros, sin mayores distinciones de acuerdo al nivel educativo o a la iniciación en investigación:

<sup>1</sup> El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) era el requisito indispensable en España para que los licenciados, ingenieros, arquitectos o equivalentes pudieran ejercer la enseñanza secundaria según la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).



Los investigadores basan sus estudios en teorías que construyen entre cuatro paredes y no mirando directamente la realidad de las aulas, lo que pasa realmente, dentro de nuestro diario vivir. Entonces estudian temas que interesan a ellos mismos, ¿pero a nosotros?... dudo que nos interesen (D1,E,P,NI: 25)<sup>2</sup>.

Los docentes sugieren que los académicos deben buscar maneras de acercarse a las inquietudes de los profesores y planificar sus estudios desde ese punto de vista; deben ser capaces de preguntarse cuáles son los intereses de un educador no universitario, haciendo esfuerzos por escribir tratados al respecto; si escucharan más a los docentes, podrían planificar sus averiguaciones con mayores cercanía y empatía con ellos, lo que sin duda ayudaría a disminuir la brecha a la que hemos hecho referencia:

Falta que los investigadores se pongan los zapatos de los profesores y digan: «vamos, ¿qué les interesa saber a estos profesionales?». Y que se acerquen más a nosotros. No pueden estar siempre escribiendo sobre ellos mismos, leyéndose entre unos y otros como si ese fuera su meta central (D2,E,P,NI: 30).

### *Comunicación de la investigación*

Los profesores señalan que debe existir un mayor esfuerzo de los académicos para acercar los resultados a los docentes, elaborando textos más pensados en éstos y menos en su propio ego, escritos que comuniquen los avances a través de medios más accesibles y comprensibles que los artículos en revistas, las cuales resultan muchas veces inalcanzables para el público interesado. Los participantes en los distintos grupos afirman que los investigadores no sólo deben preocuparse por ser más reconocidos entre sus pares sino que también pueden intentar que sus textos sean leídos por los profesores. Esta sugerencia es compartida sin mayores diferencias importantes en el nivel educativo o en el de iniciación en investigación:

Si los investigadores no cambian el enfoque que dan a los estudios, seguirán siendo leídos por sus colegas pero no por nosotros. Entonces deben intentar que leamos sus escritos. Ojalá pudieran hacer cosas más variadas, quizás algunos textos más elevados y otros más normales, más entendibles para todos (D13,E,P,I: 15).

Los maestros proponen que los académicos se acerquen a ellos a través de estudios más breves, sencillos y menos abstractos; los profesores no iniciados, especialmente los de primaria, sienten que los estudios son muy tediosos y poco atractivos, por lo que valoran sobre todo los artículos más sintéticos que emplean un lenguaje fácil de entender; por su parte, los iniciados tienen una opinión más optimista, porque para ellos la forma como están escritos los textos científicos es propia de su método, por lo que no deben cambiar categóricamente; sin embargo, piensan que los investigadores podrían invertir más tiempo en escribir textos con una estructura más diversa, y no sólo artículos para revistas de impacto:

Está bien que los investigadores hagan y difundan artículos de alto nivel y que publiquen libros complicados y cosas específicas, pero también deben escribir de vez en cuando textos más sencillos y con temas más cercanos a nosotros. Los investigadores deben hacer

---

<sup>2</sup> De este modo se señala el lugar donde ubicar la intervención: la letra D es la abreviación de la palabra «docente», la letra E es la abreviación de la expresión «en ejercicio», la letra P es la abreviación de Primaria, la letra S es la abreviación de Secundaria, la letra I es la abreviación de «iniciado», las letras NI son la abreviación de «no iniciado», y, por último, la página de la transcripción donde está el texto citado.



un esfuerzo, deben intentarlo, de lo contrario seguiremos igual de alejados unos y otros (D1,E,P,NI: 25).

### *Devolución de los hallazgos de las investigaciones a los centros educativos*

Los profesores también proponen que los académicos realicen una mejor devolución de los datos que recogen a los propios integrantes de los centros. Esta sugerencia emana principalmente de los maestros iniciados, para quienes los trabajos académicos no deben desvincularse con tanta rapidez de los participantes de sus estudios ni de las instituciones a las que recurren para recoger información.

Los participantes tienen la sensación de que los investigadores sólo se acercan a las escuelas a obtener todas las evidencias que necesitan para luego marcharse. Indican que los pocos académicos que han conocido han visitado sus centros educativos muy amablemente, han dicho que están trabajando en una investigación muy útil para la institución y que puede aportarles beneficios interesantes, pero también señalan que luego de recoger los datos se desligan completamente de ella y no materializan la devolución de los hallazgos:

Mira, a este centro ha venido un desfile de gente, gente joven de máster y doctorado y de vez en cuando algún investigador de esos que tienen prestigio. Viene gente de grupos de investigación. Nos entrevistan [...] creo que a mí dos veces. A otros compañeros les han aplicado cuestionarios con preguntas de distintos temas [...] pero luego no aparecen nunca más. Es así, no los volvemos a ver ni tampoco nos enteramos de lo que han descubierto (D12,E,P,I: 40).

### *Más investigación-acción*

De acuerdo con las opiniones de algunos docentes iniciados, mediante la investigación-acción se pueden relacionar de manera dinámica los conocimientos y las acciones sociales que necesitan los centros:

Una forma de mejorar la relación con la investigación puede ser la utilización de la investigación-acción porque une la teoría y la práctica y los participantes se sienten involucrados con ella. Si los profesores ven que se van a hacer cosas concretas y tangibles tendrán mayor interés en participar (D10,E,S,I: 31).

Para una de las participantes, la investigación-acción se centra en actividades que surgen en las propias aulas donde se identifican las estrategias que requieren mayor observación, reflexión y cambio. El hecho de que las ideas surjan desde las propias aulas puede generar mayor motivación y participación de parte de los profesores:

En este tipo de investigación los temas surgen desde la propia realidad de los involucrados, que en este caso somos nosotros: los docentes. Eso es lo que buscamos, que nuestras situaciones cotidianas se vean reflejadas en los estudios propuestos por los investigadores (D18,E,S,I: 35).

Estos docentes consideran que la investigación-acción es un instrumento que genera cambios y conocimientos sobre la realidad educativa al centrarse en la resolución de problemas que surgen desde el propio contexto donde están inmersos; valoran el hecho de que, en este tipo de estudios, ellos pueden participar activamente, con lo que dejan de ser sólo observadores, y además se



fomenta la dinámica en la que el investigador apoya el proceso y se involucra con los participantes, asesorándolos, estimulando el cambio y capacitando a los miembros del equipo de trabajo:

En la investigación-acción todos podemos trabajar juntos y aprender del tema. Los investigadores pueden orientarnos para que detectemos los problemas que requieren atención y mejora desde nuestra propia experiencia (D19,E,P,I: 38).

## **El papel de las administraciones educativas**

Los docentes observan en las gestiones de la administración un camino de reconciliación entre la investigación y su práctica, por lo que sugieren tres tipos de iniciativas: el rol mediador de las administraciones educativas, la inclusión de la investigación en los cursos de formación y el fomento de la investigación en los centros educativos.

### *Rol mediador de las administraciones educativas*

Algunos participantes exigen a las administraciones que asuman un papel más activo y que hagan de mediadoras entre la investigación y la práctica. Esta idea es más clara en los grupos de discusión conformada por docentes no iniciados, tanto de primaria como de secundaria, para quienes resulta imprescindible que las administraciones actúen como intermediarias entre la investigación y las instituciones educativas, seleccionando los artículos o investigaciones que puedan tener utilidad para los profesores y estimulando su difusión.

Estos participantes asumen que gran parte de la información que proporciona la investigación educativa se encuentra disponible en Internet, pero algunos de ellos se sienten confundidos con relación a qué estudios o artículos consultar. Por ello, sugieren que las administraciones actúen como entidades que canalicen las investigaciones y las acerquen a los docentes:

La administración podría ayudarnos un poco más. Orientarnos, mostrarnos mejor el camino [. . .] los investigadores y nosotros seguiremos en los mismos polos opuestos si no nos ayuda un tercer elemento, a través de algún organismo competente que derive de él (D7,E,P,NI: 32).

A propósito de esta sugerencia, algunos de los participantes plantean la idea de que exista un repositorio de artículos de investigación gestionado y organizado por la administración educativa; esperan que exista este banco de información desde el cual consigan seleccionar con mayor facilidad los textos que sean de su interés:

Hace falta alguien, algo que aúne y canalice, igual como cuando vas al supermercado y compras lo que necesitas, sería ideal que hubiese algún espacio en la web más didáctico y sencillo donde pudiéramos mirar lo que queremos (D14,E,P,NI: 28).

### *Inclusión de la investigación en los cursos de formación*

Los maestros proponen perfeccionar los cursos de formación a los que asisten anualmente; señalan que para la mayoría de ellos éstos son demasiado teóricos y están basados sólo en experiencias aisladas. Esta opinión es fundamentalmente señalada por los profesores no iniciados:

No pretendo desvalorizar a los profesores que dan los cursos, sólo que sugiero que se apoyen en estudios y en experiencias de manera equilibrada. Puede ser una buena forma de que los



docentes conozcamos estudios, aprendamos cosas nuevas y nos intereseamos más en leer ese tipo de textos, los que muchas veces simplemente no conocemos (D10,E,S,I: 24).

Los catedráticos indican que en los cursos de formación se podrían debatir grupalmente evidencias de investigaciones o algunos elementos relevantes de los mismos; indican que no se trata necesariamente de aceptar lo que muestran los resultados como verdades irrefutables, sino de cuestionarlos y analizarlos en coherencia a las realidades de cada profesor:

Si en los cursos de formación se analizaran estudios, los profesores los conocerían mejor y no habría tanta distancia. Se pueden criticar resultados, debatir, estar en desacuerdo y también de acuerdo. La idea es conocer lo que señalan los investigadores y sacar lo que nos sirve de aquello (D14,E,P,NI: 28).

### *Estrategias para incentivar la investigación en los centros educativos*

Los docentes iniciados de primaria plantean los «concursos de fomento a la investigación» bajo la idea de que administraciones y universidades estructuren y organicen concursos dirigidos a los centros escolares, cuyo objetivo induzca a que el equipo directivo acceda a recursos materiales y humanos para llevar a cabo pequeñas investigaciones al interior de la institución. La adjudicación de los fondos dependería del cumplimiento de una serie de criterios establecidos previamente por el equipo de trabajo que asignó la universidad. En caso de salir beneficiados, los equipos ganadores deben realizar su estudio con los apoyos y asesoramientos de un docente y de la universidad donde él trabaja. De esta forma, trabajarían conjuntamente los investigadores, el equipo directivo, los docentes y los estudiantes:

Una idea es hacer concursos para directivos, con recursos de las universidades. Entonces el equipo directivo que gana el concurso hace una pequeña investigación en el centro. Es que si no investigamos nosotros mismos nunca nos interesaremos realmente en el tema (D3,E,P,I: 15).

Los entrevistados consideran que iniciativas de este tipo permitirían difundir la investigación educativa entre los profesores y directivos; señalan también que esta idea debe contar con el apoyo de las universidades y con los recursos económicos y humanos que permitan al equipo directivo beneficiado llevar a cabo el estudio.

### **La formación de profesorado**

Un grupo importante de docentes considera que su preparación durante la formación inicial influye enormemente en la manera como perciben a la investigación, pues ésta no ha tenido un espacio fundamental en sus carreras, prácticamente no supieron nada de ella, por lo que no adquiere mayor importancia cuando ejercen la profesión. Esta opinión es señalada por la generalidad de los participantes.

Para superar esta condición precaria, los participantes de primaria sugieren que haya un cambio de base en la formación de los profesores. La idea es que los estudiantes de magisterio conozcan investigaciones y artículos desde el primer año de la carrera y que los docentes universitarios los consideren dentro de sus metodologías en aula:

Los programas de formación deben cambiar, ser más cercanos a la investigación. Las asignaturas y sus respectivos docentes deben también estar al tanto de los avances en investigación en su área y mostrar esa información a los futuros profesores (D3,E,P,I: 56).



Los maestros de secundaria coinciden en que deben surgir cambios en la formación en investigación, ya que en las licenciaturas que han hecho antes de ingresar a la docencia no conocieron en profundidad esta práctica, ni tampoco en sus estudios específicos para ser profesores. Por ejemplo, quienes hicieron el CAP señalan que no conocieron nada de investigaciones ni de artículos, mientras que quienes hicieron el máster afirman que tuvieron una asignatura centrada en el tema, pero que no fue suficiente para lograr dominar con propiedad qué es, para qué sirve y qué utilidad tiene. Las opiniones de un docente que hizo el CAP y de otro que hizo el máster de secundaria son las siguientes:

En el CAP con suerte aprendimos lo básico de ser docentes. Era una formación muy básica, muy precaria, donde hacíamos unas cosas muy sencillas, no había mayor exigencia. Te podrás imaginar que no supimos nada de nada de la investigación educativa. Entonces la esperanza debe estar en el máster de secundaria que hacen los licenciados en la actualidad (D10,E,S,I: 42).

En el máster profundizamos más en otros elementos, más metodológicos, pero sin duda en investigación faltó mucho más. Tuvimos una sola asignatura y bastante teórica donde no logras dimensionar que te puede ser útil y que la puedes consultar regularmente. Conocimos las partes de un estudio pero todo muy de memoria y muy mecánico (D16,E,S,NI: 35).

Con independencia del punto de vista que adoptan los docentes de primaria y secundaria, ambos grupos coinciden al proponer que, en su formación, deben tener posibilidades concretas de hacer pequeños análisis, leer estudios actuales, manipular pequeñas muestras, analizar el rol del académico e incluso conocer cómo funciona la investigación al interior de las universidades. Algunos participantes indican que se requieren instancias donde puedan aprender a investigar, ya que los elementos teóricos no bastan para realmente involucrarse con el tema y asimilar el eventual aporte en su formación y posterior desarrollo profesional.

### **La actitud de los docentes y el papel de los equipos directivos**

Un elemento que apareció en los grupos de discusión fue la autocrítica de los profesores, de forma individual y de manera colectiva. De acuerdo a la opinión de un grupo de participantes, mejorar la relación entre la investigación y la práctica educativas requiere un cambio en la actitud de desinterés hacia los conocimientos que una parte de los profesores tienen en la actualidad. Si un docente realmente quiere adquirir nuevos saberes o actualizar los que ya posee, va a tomar la iniciativa para lograrlo de manera autónoma. Esta opinión es señalada principalmente por los profesores iniciados:

Es que si alguien no quiere, simplemente no hará nada por leer una investigación ni ninguna otra cosa. Y lamentablemente dentro de esta profesión hay mucha gente que no quiere avanzar o nutrirse de nuevos elementos. Ésa es la realidad, simplemente hay gente que se negará frente a todo, aunque sea información valiosa o interesante (D9,E,S,I: 61).

Estos participantes piensan que el maestro debe analizar cómo actúa frente a los nuevos conocimientos, haciendo más esfuerzos para ser más receptivo, flexible y dispuesto a conocer otras formas de adquirir saberes:

Si el docente se conforma siempre con lo que ya sabe es muy difícil que sucedan cosas nuevas. Si no leemos otras cosas, otros aportes u otros textos nos convertimos en unos autómatas que repetimos rutinas y que no avanzamos (D20,E,S,I: 35).



Ahora bien, quienes critican la actitud del docente y sugieren que ésta cambie, también consideran que lograr un cambio así depende, en cierta medida, del tipo de liderazgo que existe dentro de la institución donde trabajan y de cómo los miembros del equipo directivo motivan al personal para que se mantenga actualizado. Esta postura es mencionada lo mismo por profesores iniciados que por los no iniciados, como también por docentes de primaria y secundaria; piensan que si en un centro educativo hay un equipo directivo abierto a la innovación, preocupado por avanzar y con una buena disposición hacia la lectura de estudios educativos actualizados, será más fácil que logren transmitir esta motivación a los docentes. Desde esta perspectiva, existe una relación entre la iniciativa que tenga el profesor y el tipo de liderazgo que hay en el centro donde trabajan; resulta muy importante la forma como el director, el jefe de estudios o el orientador gestionan los recursos, estimulan al personal y le transmiten la energía que lo haga sentirse motivado frente a la lectura no sólo de estudios, sino de variadas fuentes de conocimiento:

Esto depende de cuán involucrados estén los integrantes del equipo directivo. No tienen la única responsabilidad pero sí pueden potenciar que los profesores se motiven más y conozcan nuevas fuentes porque muchos no conocen la investigación y por eso no la leen (D2,E,P,I: 30).

El equipo directivo, a través de las instancias que tienen programadas dentro de su planificación, puede invitar a los profesores a consultar un mundo que no es hostil ni tampoco inaccesible como algunos de ellos creen:

El director, jefe de estudios u orientador deben motivarte para que leas cosas nuevas, dentro de lo cual están los estudios de investigación. Quizás en los claustros pueden mostrarte algunos estudios y darte sugerencias de nuevas lecturas que puedes hacer por tu cuenta. Ésa sería una buena idea para cambiar un poco las cosas (D11,E,S,NI: 34).

## Discusión

En términos generales, el presente análisis confirma las aportaciones de trabajos anteriores que sugieren a los investigadores escribir estudios más cercanos a los docentes tanto en el lenguaje utilizado como en selección de las temáticas que abordarán (Behrstock et al., 2009; Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007; Everton et al., 2000; Vanderlinde y van Braak, 2010). Desde la perspectiva de los profesores, los investigadores no sólo deben inquietarse por publicar artículos para lograr cierto prestigio dentro de su círculo académico; también deben intentar que sus textos sean leídos y comprendidos por otras esferas (Murillo, Perines y Lomba, 2017).

Por otra parte, los resultados de este estudio apuntan a que los docentes observan la investigación-acción como una buena forma de acercarse a su práctica. Esta idea coincide con los hallazgos de Hall, Leat, Wall, Higgins y Edwards (2006), los cuales destacan que los profesores valoran positivamente la investigación-acción en la que participan, y del mismo modo mencionan que el debate y la reflexión colectivos en torno a los descubrimientos de las investigaciones pueden ser significativos para que se acerquen a ellas. Esta misma idea es indicada por Simons et al. (2003) cuando señalan que la interpretación grupal de los datos por los profesores puede actuar como una forma de validarlos y de aceptarlos en su práctica.

Nuestro trabajo también encontró que las gestiones de las universidades son fundamentales para acercar la investigación a la práctica docente. Los indicios concuerdan con los de Broekkamp y van Hout-Wolters (2007) cuando muestran que las iniciativas de difusión por parte de los investigadores no pueden surgir de manera aislada sino que deben contar con el apoyo de



las universidades donde se desempeñan. Nuestros resultados mencionan la importancia de que las universidades mejoren los mecanismos de producción y de transferencia de los conocimientos que allí se producen, lo que se relaciona con las aportaciones de las investigaciones centradas en el concepto de movilización del conocimiento (Cooper et al., 2009; Sá et al., 2011).

Los cambios en la formación inicial en investigación aparecen como otro de los elementos citado por los profesores, tópico que también es recurrente en los estudios de Gitlin et al. (1999), MacDonald et al. (2001) y Demircioglu (2008). La adecuada preparación en investigación dentro de la formación inicial de los docentes y directivos resulta fundamental para superar esa «terrible reputación» que padece en la actualidad (Kaestle, 1993).

## Conclusiones

Si queremos que la investigación educativa cumpla su objetivo e impacte en la práctica es necesario reducir la brecha existente entre investigadores y docentes. En todo caso, parece evidente que para ello no hay una respuesta sencilla, ni existe sólo un colectivo responsable de esta situación. En este trabajo hemos querido conocer las opiniones de los docentes en activo, tanto de la educación primaria como de la secundaria, de los iniciados en la investigación como de los no iniciados, para que aporten ideas acerca de cómo cambiar esta situación.

Sus opiniones, más allá de algunas diferencias, son coincidentes, y en ellas subsiste la idea de que para disminuir la separación entre la investigación y su práctica se requieren cambios concretos en el trabajo de los investigadores, en las administraciones, en la formación de los futuros docentes y en ellos mismos. Con relación al primer elemento (seguramente el más importante), algunas ideas muy claras al respecto son:

1. Es preciso realizar un análisis de los criterios que utilizamos para elegir los temas que abordados en nuestros estudios, tópicos que deben surgir desde la voz de los profesores y en coherencia con sus necesidades, por medio de cuestionarios o de grupos focales en los cuales se les pregunte cuáles son sus temáticas de interés en materia de investigación. Este tipo de acciones permitirían pasar de ser investigadores «de» una realidad, a ser investigadores «en» y «con» los agentes de dicha realidad (Fernández Cano, 2001). Además, los temas de investigación deben surgir desde los intereses de los docentes y ser comunicados de una manera clara, lo que no implica descuidar su rigurosidad y su calidad.
2. Los investigadores debemos ser más conscientes de la forma como nos comunicamos con los profesores, lo cual requiere esfuerzos para lograr que los resultados de nuestras investigaciones sean transferidos de manera clara y concisa. Junto con artículos muy académicos, es necesario que busquemos formas alternativas de difusión para acercar los resultados de nuestros trabajos a los docentes, pues en caso contrario de poco servirán más allá de engrosar nuestro *curriculum vitae*.
3. No es una buena práctica acercarnos a los centros educativos a buscar información para nuestros estudios si después no realizamos una retribución real de nuestros hallazgos. La «devolución» de los resultados de nuestra labor debe ser parte de una normativa que así lo exija a los académicos o grupos de investigación. La redacción de un informe que se entrega a la dirección es necesaria pero no es suficiente, porque se trata de un texto formal que no se somete a debate ni se dialoga con la institución. Lo que se requiere es una mayor interacción y reflexión con los directivos y con los profesores, además de explicaciones más precisas de los resultados obtenidos.



Dentro de los aprendizajes obtenidos, hemos visto que el papel que juegan las administraciones educativas se vuelve fundamental para superar la distancia entre la investigación educativa y la práctica docente. Algunas de las sugerencias son:

4. Las administraciones pueden funcionar como puente entre la investigación y la docencia, y en los distintos niveles del sistema educativo. Actualmente, entre las universidades y los centros educativos de primaria y secundaria hay demasiada distancia, no existen instancias explícitas de diálogo, y menos aún en temas de investigación. La superación de esta problemática requiere que las administraciones promuevan encuentros, seminarios o foros de participación conjunta entre las universidades y las instituciones de educación donde se analicen los hallazgos de los estudios, así como que se definan temáticas de interés de los profesores y acciones concretas para acercar la investigación a la práctica docente.
5. Las administraciones deben promover cambios en los criterios de evaluación de la actividad de los investigadores. Actualmente en España se valora fundamentalmente la publicación de artículos en revistas de prestigio, principalmente indexadas en el *Journal Citation Report* (JCR); las publicaciones permiten a un investigador conseguir un trabajo en la universidad e ir ascendiendo en ella, pero otras iniciativas de difusión del conocimiento quedan condicionadas y reducidas. Como vemos, el perfil del investigador en España no tiene mayores puntos de encuentro con el perfil del docente, pues mientras el profesor, de primaria y de secundaria, recibe una formación fundamentalmente pedagógica (*currículum*, estrategias metodológicas, evaluación), el investigador posee un perfil centrado en su trayectoria profesional y académica.

La carencia en la formación inicial y permanente del profesorado es otro de los tópicos tratados. En ese sentido:

6. Resulta pertinente reforzar las temáticas de investigación y sus metodologías en los cursos de formación inicial, lo cual implica también someter a debate la manera en que la investigación se integra en los programas, tanto en la etapa inicial como en la permanente. Nuestro trabajo sugiere la posibilidad de que las asignaturas sean analizadas y replanteadas para que los futuros profesores tengan una mayor cercanía con la investigación, la cual, idealmente, debería ser un contenido habitual dentro de los estudios de formación no sólo por medio de una asignatura propia del programa sino a través del trabajo de los formadores de profesores en otras asignaturas. Los profesionales que están a cargo de la preparación de los docentes deben hacer un esfuerzo por integrar la investigación dentro de sus contenidos o metodologías, lo que puede concretarse por medio de la inclusión de artículos que fortalezcan el contenido expuesto en las clases.
7. En el caso de la formación permanente, las administraciones deben promover cambios en los contenidos de los cursos, buscando que los profesores reciban una mayor formación en el tema y conozcan estudios innovadores que puedan ser de utilidad para su práctica diaria. Esta inclusión de la investigación en los cursos de perfeccionamiento se puede dar por medio de debates en torno a ciertos hallazgos, o a través de la lectura y el análisis de algunos artículos tanto académicos como de difusión.

Por último, los docentes hablan de cambios en su actitud así como en el trabajo de los equipos directivos; ellos señalan lo siguiente:



8. Debe existir un cambio de actitud por parte de los docentes. Si se quiere mejorar la calidad de la educación es necesario crear una estrategia de aprendizaje para todos. En este sentido, los resultados de los estudios realizados constituyen una buena fuente de información.
9. Por último, los equipos directivos requieren jugar un papel de líderes en la creación de una cultura de aprendizaje donde la investigación sea un recurso útil para mejorar.

Sin duda, esta investigación deberá completarse con un estudio acerca de lo que piensan los académicos, las administraciones y los formadores de docentes sobre la forma de reducir esta brecha, y posiblemente podrá ser complementada con un trabajo de carácter más extensivo que aporte evidencias «más numéricas» y que puedan servir de base a un necesario debate entre los diferentes colectivos.

Queremos concluir el artículo subrayando una vez más la necesidad de que la investigación aporte ideas útiles, válidas y prácticas para mejorar la educación. Sin evidencias empíricas, la mejora de la educación se hace lenta y pesada, pero si nuestro trabajo como investigadores no logra impactar en la realidad, no sólo nuestro esfuerzo resulta en vano, también nos hace corresponsables de una educación que reproduce y legitima las desigualdades sociales.

Como investigadores, es hora de observar en qué nos estamos convirtiendo en un afán de publicar en revistas de impacto, sin preocuparnos qué investigamos o para qué. Además de cumplir con los requerimientos administrativos de promoción que se nos exigen en la actualidad, es importante que intentemos poner mayor atención a las necesidades de los profesores y que mejoremos la transferencia de nuestros resultados. Si nuestro trabajo no llega a los docentes, si no les sirve para mejorar su práctica, si se mantiene en un ámbito que les parece foráneo y si no estamos logrando impactar en la realidad. . . no merecemos llamarnos investigadores educativos.

## Referencias

- Behrstock, Ellen, Drill, Karen y Miller, Shazia (2009). *Is the Supply in Demand? Exploring How, When and Why Teachers Use Research*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Biesta, Gert (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.
- Broekkamp, Hein y van Hout-Wolters, Bernadette (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203–220.
- Burkhardt, Hugh y Schoenfeld, Alan H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3–14.
- Carmena, Gregoria, Ariza, Ángel, Bujanda, María E. y Muñoz-Repiso, Mercedes (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: CIDE.
- Cooper, Amanda, Levin, Ben y Campbell, Carol (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2), 159–171.
- Cooper, Amanda, Rodway-Macri, Joelle y Read, Robyn (2011). *Knowledge mobilization practices of educational researchers in Canada*. New Orleans: Congreso anual de la American Educational Research Association.
- Cordingley, Philippa (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52.
- Dagenais, Christian, Lysenko, Larysa, Abrami, Philip C., Bernard, Robert M., Ramde, Jean y Janosz, Michel (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285–309.
- De la Orden, Arturo y Mafokozi, Joseph (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.
- Demircioglu, Ismail H. (2008). Learning how to conduct educational research in teacher education: A Turkish perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 9–19.
- Edwards, Tony (2000). “All the Evidence Shows. . .”: Reasonable expectations of educational research. *Oxford Review of Education*, 26(3), 299–311.



- Elliott, John (2001). Making evidence based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555–574.
- Everton, Tim, Galton, Maurice y Pell, Tony (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 167–182.
- Fernández Cano, Antonio (2000). Impacto de la investigación educativa como un indicador de calidad. En D. González, E. Hidalgo, y J. Gutiérrez (Eds.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 157–164). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Cano, Antonio (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155–170.
- Gitlin, Andrew, Barlow, Linda, Burbank, Mary D., Kauchak, Don y Stevens, Tracy (1999). Pre-service teachers' thinking on research: Implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 753–769.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Hall, Elaine, Leat, David, Wall, Kate, Higgins, Steve y Edwards, Gail (2006). Learning to learn: Teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*, 10(2), 149–166.
- Hammersley, Martyn (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. Londres: Sage Publications.
- Ibáñez, Jesús (1992). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión, técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaestle, Carl (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22(1), 23–31.
- Kennedy, Mary M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4–12.
- Kutlay, Nesrin (2013). A survey of english language teachers' views of research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 188–206.
- Lavis, J. N., Robertson, Dave, Woodside, Jennifer M., McLeod, Christopher B. y Abelson, Julia (2003). How can research organizations more effectively transfer research knowledge to decision makers? *Milbank Quarterly*, 81(2), 221–248.
- MacDonald, Malcom, Badger, Richard y White, Goodith (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949–963.
- Mortimore, Peter (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5–24.
- Muñoz-Repiso, Mercedes (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(1), 8–14.
- Muñoz-Repiso, Mercedes (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 1.
- Murillo, Francisco Javier (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A. D. Correa (Eds.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23–54). Madrid: La Muralla.
- Murillo, Francisco Javier (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, Francisco Javier y Perines, Haylen (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81–99.
- Murillo, Francisco Javier, Perines, Haylen y Lomba, Lucía (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la percepción de los artículos académicos y de difusión por parte de docentes no universitarios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* [en prensa].
- Pring, Richard y Thomas, Gary (2004). *Evidence-Based Practice in Education*. Nueva York: Open University Press.
- Qi, Jie y Levin, Ben (2013). Assessing organizational efforts to mobilize research knowledge in education. *Education Policy Analysis Archives*, 21(2).
- Sá, Creso, Li, Sharon y Faubert, Ben (2011). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: An exploratory study. *Higher Education*, 61(4), 501–512.
- Sancho, Juana 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.
- Simons, Helen, Kushner, Saville, Jones, Keith y James, David (2003). From evidence based practice to practice based evidence: The idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18(4), 347–364.
- Taylor, Mike (2013). Social science teachers' utilization of best evidence synthesis research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(2).
- Vanderlinde, Ruben y van Braak, Johan (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 3(2), 299–316.
- Zeuli, John S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39–55.